

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA
UNICEUB
PÓS GRADUAÇÃO LATO SENSU – CESAPE/UNICEUB

**INTERDISCIPLINARIDADE E INOVAÇÃO:
COM ÊNFASE PARA O CURSO DE DIREITO**

KATYA VALÉRIA THIEME BARROS VIEIRA

Brasília-DF
Fevereiro - 2005

KATYA VALÉRIA THIEME BARROS VIEIRA

**INTERDISCIPLINARIDADE E INOVAÇÃO:
COM ENFASE PARA O CURSO DE DIREITO**

Monografia apresentada ao CESAPE do UniCEUB, junto ao Departamento de Pós-graduação como pré-requisito para obtenção do grau de Especialista em Docência Universitária, sob a orientação da Professora Denise Maria dos Santos Paulinelli Raposo.

Brasília, fevereiro de 2005

Dedico a todos os amigos, com quem tanto aprendi ao longo do curso, em especial a Patrícia Bulhões, Lucyara Lima, Leudo Lacerda, Robson Silva e Mônica Severo, por toda ajuda, como também à orientadora Denise Maria dos Santos Paulinelli Raposo pelo marcante empenho.

Agradeço à DEUS...

RESUMO

A análise da importância da interdisciplinaridade no curso de Direito, objetivo central do trabalho, é categoria indispensável para se repensar o processo de educação na sociedade atual, tendo em sua natureza o desejo de promover a transformação por meio da realização de projetos de intervenção, que permitam vislumbrar objetivos, cenários e estratégias com maior objetividade. A sua abordagem engloba os saberes de um conjunto de disciplinas dentro de um mesmo eixo de investigação ou exposição. Já os projetos de trabalho são a mola mestra do fazer interdisciplinar e se apresentam numa forma de organizar os conhecimentos escolares dentro de um eixo comum delimitado pela proposta pedagógica, tema transversal ou situação-problema da instituição. A função do projeto de trabalho consiste em compreender fatos ou informações dentro de situações e relacioná-los aos saberes de cada disciplina no curso de Direito. Cada disciplina poderá articular os saberes às situações - problemas de forma rígida. Ressaltando-se que, nas propostas interdisciplinares existem esforços no sentido de compreender e adaptar o indivíduo para as transformações no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos processos de produção, de organização e de formação profissional. Para tanto a presente pesquisa bibliográfica fundamentou-se em uma metodologia composta de etapas definidas pela pesquisadora a luz dos estudos de Gil (2002) e seguida por um roteiro rigoroso para o processo de construção do conhecimento. Com base na análise da definição de Currículo, Interdisciplinaridade, Projeto Político Pedagógico e das Diretrizes Curriculares para o curso de Direito, entende-se que as possibilidades aplicar a Interdisciplinaridade no ensino superior são significativas, visto que, tanto nas leis da Educação para o ensino no Brasil, bem como as definidas para o Curso de Direito, a Interdisciplinaridade se desenvolvida nas universidades deve atender as expectativas do mercado de trabalho, considerando que o profissional deverá ter uma formação que desenvolva competências e habilidades de maneira globalizada.

ABSTRACT

The analysis of the importance of the interdisciplinarity in the course of Right, central objective of the work, is indispensable category to rethink the process of education in the current society, having in its nature the desire to promote the transformation by means of the accomplishment of intervention projects, that allow to glimpse objectives, scenes and strategies with bigger objectivity. Its boarding engloba to know them of a set of you inside discipline of one same axle of inquiry or exposition. Already the work projects are the spring master of making to interdisciplinar and if they present in a form to inside organize the pertaining to school knowledge of a common axle delimited by the proposal pedagogical, transversal subject or situation-problem of the institution. The function of the work project consists of understanding facts or information inside of situations and to relate them it knowing of each discipline in the course of Right. Each disciplines will be able to articulate to know to the situations - problems to them of rigid form. Standing out itself that, in the proposals interdisciplinares exists efforts in the direction to understand and to adapt the individual for the transformations in the world of the work and, consequently, in the processes of production, organization and professional formation. For in such a way the present bibliographical research the light of the studies of Gil (2002) and followed by a rigorous script for the process of construction of the knowledge was based on a methodology composed of stages defined for the researcher. On the basis of the analysis of the definition of Resume, Interdisciplinarity, Project Pedagogical Politician and of the Curricular Lines of direction for the course of Right, understands that the possibilities to apply the Interdisciplinarity in superior education are significant, since, as much in the laws of the Education for education in Brazil, as well as the defined ones for the Course of Right, the developed Interdisciplinarity if in the universities must take care of the expectations of the work market, considering that the professional must have a formation that develops abilities and abilities in global way.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO I.	
Currículo e Interdisciplinaridade.....	14
Currículo: em constante construção.....	15
Interdisciplinaridade: possibilidades de inovação.....	22
CAPÍTULO II	
Projeto Pedagógico do curso de	
Direito.....	26
CAPÍTULO III	
Diretrizes Curriculares do curso de	
Direito.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS.....	60

INTRODUÇÃO

Ao nos propormos a desenvolver um trabalho sobre Interdisciplinaridade, percebemos a necessidade de focar sua importância no ensino superior. Para tanto, é importante compreendermos que o trabalho docente é mais que uma simples atividade em sala de aula, posto ser o próprio amanhecer de uma nova sociedade, por meio do entendimento e participação ativa na sociedade atual.

Este trabalho pretende analisar o enfoque interdisciplinar no ensino superior, com ênfase em curso de direito norteando a atividade acadêmica, uma vez que a autora é advogada, consultora em órgão público, e, portanto, prescinde da própria instrumentação que a interdisciplinaridade têm concedido neste mundo globalizado que estamos vivendo.

Percebe-se com muita clareza nos dias de hoje, que perceber este ou aquele saber correspondente da prática da educação, independentemente das ideologias ou práxis do seu educador.

A educação de boa qualidade é aquela oferecida por educadores de boa qualidade, em contraponto à falácia Harvardiana que diz: “*a qualidade dos alunos não é igual a qualidade dos cursos*”, pois, mais do que um simples produto, a educação é uma relação entre pessoas. Neste contexto, a contribuição do educador realiza-se mediante planejamento, organização, disciplina, crenças, valores, habilidades e competências, que são conseqüências de um processo sócio-histórico e que irão promover a construção do conhecimento.

A questão que norteia toda a pesquisa está centrada nas possibilidades que a interdisciplinaridade está ofertando aos estudantes universitários, e principalmente ao estudante do curso de Direito, que deverá enfrentar no exercício da profissão e até mesmo na prática docente.

Utilizando-se inclusive da análise histórica das Instituições de Ensino Superior ao longo dos últimos anos, busca-se explicitar porque atualmente as mesmas devem adotar um projeto pedagógico interdisciplinar.

A prática da formação profissional nessa perspectiva pede uma atitude interdisciplinar, aonde entende-se que a:

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na

prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano (FAZENDA, 2001, p.69).

A metáfora que a subsidia, determina e auxilia sua efetivação é a do olhar, metáfora que alimenta de natureza mítica diversa. Cinco princípios subsidiam uma prática docente interdisciplinar: “humildade, coerência, espera, respeito e desapego”. (FAZENDA, 2001)

Trabalhar coletivamente em nossa cultura organizacional não é o mais comum, existindo assim, a necessidade de um esforço que supere a inércia institucional baseada na existência de papéis pré-estabelecidos, aonde os ocupantes dos cargos comportam-se como verdadeiros atores e não como sujeitos.

A possibilidade de haver verdadeiros sujeitos nas instituições educacionais somente torna-se realidade quando se dá a re-humanização das relações entre as pessoas, surgindo então, a pessoa do educador.

A organização burocrática tende a voltar-se para a conservação de atuação em forma de rotinas. O educador deve buscar o atingimento de mudanças na vida organizacional por meio da realização de projetos de intervenção, que permitam vislumbrar objetivos, cenários e estratégias com maior objetividade.

O currículo dentro deste contexto deve procurar atender a todas as necessidades do educando. Considerando-se, inclusive, que a partir das reivindicações progressistas, a luta pela democratização da escola promoveu um movimento pedagógico a favor da globalização e da interdisciplinaridade.

É importante relacionar as conseqüências da globalização às propostas pedagógicas, pois estas atendem a um discurso de interdependência da esfera econômica e da esfera educacional. Dentro dos modelos econômicos, conceitos como globalização, interdisciplinaridade, temas transversais, projetos de trabalho e contextualização são reduzidos a estratégias metodológicas por não serem identificados dentro de princípios de formação do indivíduo.

Ao se referir à abordagem interdisciplinar, deve-se ter em mente que esta se relaciona a um contexto e a um currículo. A abordagem interdisciplinar engloba

os saberes de um conjunto de disciplinas dentro de um mesmo eixo de investigação ou exposição.

No Brasil, a abordagem interdisciplinar delega responsabilidade ao corpo docente para concretizá-la. Tal responsabilidade engloba uma tríade muito importante para o fazer interdisciplinar: *necessidade, intenção e cooperação*.

A *necessidade* é gerada pelo contexto da escola e comunidade e torna-se um tema transversal quando envolve múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social. Essas questões sociais são norteadas pela construção da cidadania e democracia e devem gerar movimentos de conscientização, discussão e reflexão.

A *intenção* do fazer interdisciplinar é gerada a partir do projeto da escola, das projeções e planejamento de atividades que possibilitem a construção do conhecimento. Mesmo em um currículo organizado por disciplinas, a intenção é manifestada na atitude de rever, criar, refazer e dar condições para que a interdisciplinaridade seja concretizada. A intenção é de responsabilidade do corpo docente, pois, esta tem característica formadora e científica.

A *Cooperação* se dá a partir da intenção, por confrontar posicionamentos, interrogações da realidade, veicular concepções de valores e, principalmente, transpassar os diferentes campos de conhecimento, por ser viabilizada no campo de saber de cada disciplina.

O grande empecilho para se colocar em prática o fazer interdisciplinar é executar um projeto de trabalho num currículo organizado por disciplinas. Na realidade, propõe-se um saber holístico a partir do saber fragmentado. Deve-se considerar que cada disciplina tem sua natureza, suas metodologias e seus saberes específicos.

Os projetos de trabalho são a mola mestra do fazer interdisciplinar e se apresentam numa forma de organizar os conhecimentos escolares dentro de um eixo comum delimitado pela proposta pedagógica, tema transversal ou situação-problema da instituição.

A função do projeto de trabalho consiste em compreender fatos ou informações dentro de situações e relacioná-los aos saberes de cada disciplina. Cada disciplina poderá articular os saberes às situações-problemas de forma rígida.

Entretanto, nas palavras de Fazenda (2001), “*Num projeto interdisciplinar, não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se*”, temos que a interdisciplinaridade traz em sua natureza a motivação e a necessidade caracterizadas pela vontade e atitude de promover transformação, seja de informação, de comportamento ou ideologia.

O presente trabalho tem por objetivo **analisar o enfoque interdisciplinar no ensino superior, com ênfase em curso de direito**. Para tanto a presente pesquisa bibliográfica fundamentou-se em uma metodologia composta de etapas definidas pela pesquisadora a luz dos estudos de Gil (2002) e seguida por um roteiro rigoroso para o processo de construção do conhecimento.

Na primeira etapa definiu-se o tema da pesquisa - *a interdisciplinaridade no ensino superior*, por se tratar de um tema que desperta na pesquisadora o interesse de desenvolver no magistério do ensino superior em curso de direito, práticas inovadoras que contribuam para o processo de aprendizagem satisfatória dos alunos.

No segundo momento a pesquisadora realizou um levantamento bibliográfico preliminar, entendido como um estudo exploratório que, segundo Gil (2002) “*tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa*” (p.61).

Com base no levantamento bibliográfico, na terceira etapa para o processo de pesquisa, a pesquisadora refletiu acerca da formulação do problema, discutiu com colegas e orientadora e levantou a seguinte questão norteadora do seu trabalho monográfico: ***quais são as possibilidades da interdisciplinaridade em curso de direito?***

A partir das etapas fundamentais para o início do trabalho, a pesquisadora elaborou um plano provisório do assunto, identificou as fontes de pesquisa tais como: livros, periódicos, teses e dissertações, legislações e pesquisa na internet entre outras e, após leituras seletivas, analíticas e interpretativas (GIL, 2002) construiu a redação do trabalho monográfico que ora apresentamos.

CAPÍTULO I

Currículo e Interdisciplinaridade

1. Currículo: em constante construção

Com a chegada do século XXI, a caminho da modernidade, a IES está cada vez mais diante da necessidade de adequar-se ao desenvolvimento e à globalização. Sendo assim, vemos a necessidade do professor trabalhar seus conteúdos de forma indisciplinar, preferencialmente, traçados em forma de projetos.

Sabemos ser uma atividade desafiadora para os professores, pois há necessidade de que venham ocorrer mudanças pedagógicas pois a forma de exercer seu *mister* deve provocar mudanças profundas, uma vez que o professor precisa posicionar-se muito mais como um facilitador do processo de aprendizagem pelo qual passo a passo, o aluno irá avançando de acordo com o seu ritmo.

Assim sendo, como continuar a oferecer uma sala de aula, em que os alunos são colocados enfileirados um atrás do outro se, a sociedade exige indivíduos que saibam trabalhar em grupo de cooperatividade?

A IES não pode continuar com aquela característica tradicional em que o professor aparece na frente como ser ativo dando o comando que o aluno deve seguir e o aluno, aquele ser passivo que faz tudo que o professor pede. Precisamos sim, de IES onde o professor seja o mediador do conhecimento que este aluno irá construir. Ao analisarmos o Currículo, vemos que o mesmo encontra-se dividido por disciplinas ou áreas. Em conseqüência, os alunos são avaliados pelo seu conhecimento isoladamente e não como um ser integral.

O trabalho do aluno deve ser visto como o centro do desenvolvimento de um Currículo, que busca apropriar-se de saberes, dentro de uma determinada ordem, onde estão em luta visões de mundo, podendo produzir, eleger e transmitir narrações significativas sobre as coisas e seres do mundo (Costa 1998).

É necessário, primeiramente, definir o que é Currículo. E, em assim sendo, nas palavras de Moreira (1995):

O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula, fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior,

as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação, etc (pág. 87).

Já, segundo Osowski (1996) o Currículo é um guia para os encarregados de seu desenvolvimento, um instrumento útil para orientar a prática pedagógica, uma ajuda para o professor. Por esta função, não pode limitar-se a enunciar uma série de intenções, princípios e orientações gerais que distantes da realidade das salas de aula, sejam de escassa ou nula ajuda para os professores. O Currículo, não deve suplantar a iniciativa e a responsabilidade dos professores, convertendo-os em meros instrumentos de execução de um plano prévia e determinado.

Osowski (1996) assegura que o Currículo deve levar em conta as condições reais nas quais o Projeto vai ser realizado, situando-se justamente entre as intenções, princípios e orientações gerais e a prática pedagógica. Os professores estão seguros em seus princípios de que a reconstrução curricular deve ser realizada coletivamente, sendo responsabilidade deles e que os espaços no sistema deveriam ser conquistados.

O Currículo sendo entendido como os conjuntos de saberes escolares, tramas e redes das e nas relações sociais escolares, campos de poder, físicos ou pessoais, institucionais ou imaginários que articulados constituem o cotidiano da escola básica, expressando e interferindo nas políticas educacionais, assim como impulsionando e sendo impulsionado pela sociedade, pode ser visto como instrumental capaz de, contraditoriamente, fazer avançar ou recuar a educação básica, e onde – por intermédio das práticas curriculares – são possibilitadas condições para que se constituam subjetividade explícitas ou implícitas. (Osowski,1996).

Observamos que o Currículo para a educação básica está constituído por relações de poder que precisam ser identificadas, delimitadas e criticadas; quais os espaços de poder visíveis e invisíveis existentes no Currículo das escolas responsáveis pela educação básica? (Osowski, 1996).

A educação mostra um conjunto de práticas mediante as quais o grupo social faz avançar o crescimento dos seus membros, isto é, ajuda-os a identificar-se a experiência historicamente acumulada e culturalmente organizada, a fim de que

possam converter-se em membros ativos do grupo e agentes de mudança e criação cultural. (Coll, 1998).

O Currículo precisa deixar de ser uma simples seqüência de algumas disciplinas ou práticas, para se transformar numa situação plena de aprendizagem dos mais diversos aspectos da vida e da vivência dos mais diversificados valores.

No Currículo, cada disciplina está concebida como um espaço próprio de conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter toda matéria dada. (Cunha, 1996).

Sabemos, por exemplo, em termos de ensino, que os Currículos organizados pelas disciplinas tradicionais isoladas, aplicadas ao aluno sem nenhuma ligação entre si desvinculadas da vida concreta, conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que fica impossível processar-se com a velocidade adequada a esperada sistematização que a escola requer. (Fazenda, 1991).

O caminho mais direto para explicar o que entendemos por Currículo consiste em interrogar-nos sobre as funções que ele deve desempenhar e, para identificá-las, convém recordar e ampliar o que dissemos anteriormente a propósito da natureza das atividades educativas escolares. Esta modalidade de educação surge quando a simples participação nas atividades habituais dos adultos, bem como sua observação e imitação, insuficientes para assegurar aos novos membros do grupo um crescimento pessoal adequado.

As atividades educativas correspondem à idéia de que existem certos aspectos do conhecimento pessoais considerados importantes no âmbito da cultura do grupo, que não poderão ser realizados satisfatoriamente ou que não ocorrerão de forma alguma, se possível que seja fornecida uma específica, que sejam exercidas atividades de ensino especialmente pensadas para esse fim. São atividades de ensino que correspondem a uma finalidade e são executadas de acordo com um plano de ação determinado, isto é, estão a serviço de um Projeto Educacional do Currículo, sua razão de ser é de explicitar o projeto – as intenções e o plano de ação – que preside as atividades educativas escolares.

Vemos na graduação uma atividade de natureza social tendo como função básica a socialização do indivíduo. Contraditoriamente, o Currículo escolar é colocado com uma questão puramente técnica e disciplinar à margem do contexto social e cultural de toda uma sociedade.

Santos (1994) propõe que "*as sociedades capitalistas são formações ou configurações políticas constituídas por quatro modos básicos de produção de poder que se articulam de maneiras específicas (...) em espaços-tempos estruturais: doméstico, de produção, da cidadania e mundial*" (p.111s). Cada um deles é constituído por unidade de prática social, forma institucional, mecanismo de poder, forma de direito e de modo de racionalização.

Notamos, preterir, relações de poder nos diferentes espaços estruturais propostos por Santos (1994), marcados, também, por conflitos gestados no âmbito de crises epistemológicas e sociais, pautadas em transformações heterogêneas que se manifestaram e manifestam inclusive no âmbito do cotidiano escolar. Se, por um lado, a modernidade pautou-se por formas de regulação social, por outro, buscou formas de emancipação social. Se, por um lado, pautou-se pelo "*direito estatal, fordismo, Estado-Providência, família heterossexual excluída da produção, sistema educativo oficial, democracia representativa, sistema crime-repressão, religião institucional, cânone literário, dualidade entre a cultura oficial baixa e a cultura oficial alta, identidade nacional*" (Santos, 1994, p. 245) defrontamo-nos hoje, com a crise da própria modernidade frente à pós-modernidade, gerando questionamentos profundos nas formas de regulação social que não dão conta das rápidas e irretornáveis transformações sociais no mundo atual; por outro lado, constatamos que as formas de emancipação social nas quais acreditávamos não conseguiram alcançar as mudanças apregoadas.

No Currículo encontramos um conjunto de saberes, desejos, práticas e poderes que interferem na construção, reconstrução ou não de subjetivações, manifestas tanto em territorialidades, quanto em enunciações coletivas, podendo, também, estar formado pelos seus silenciamentos ou ausências (Osowski, 1995). É necessário lembrar que o que se entende por Currículo sofreu modificações ao longo do tempo.

Destarte, podemos fazer um pequeno histórico de nosso Currículo até os dias de hoje.

Na década de 1970, fizeram-se estudos que tratavam de Currículos e Programas, dando destaque ao papel social a ser desempenhado tanto pela escola quanto pela comunidade. Estudos cujos resultados e recomendações fossem de um maior número de assuntos nos Currículos, para, dessa forma, se instrumentalizarem as camadas populares e assim poderem superar estereótipos, experiências e pressões da classe dominante (Costa, 1998). A emergência da teoria curricular crítica no Brasil pode ser situada no final da década de 1970, após o início do processo de abertura política. A Lei 5692/71 modificou o ensino brasileiro com a valorização das áreas no ensino fundamental em sua parte final, após o Currículo ser trabalhado por atividades nas áreas iniciais e antecedendo o Currículo por disciplinas no ensino médio.

Nos fins de 1985, inicia-se pesquisa em torno de Currículo, visando buscar causas da evasão e repetência, grave problema educacional. Vemos no período de 1986 a 1989, a marca da necessidade de que o Currículo fosse de maior conhecimento como elenco das disciplinas ou listagens de conteúdos em todas atividades da escola e com significação e apropriação deste conhecimento, para o saber do aluno. Deste ponto em diante, pode-se ver a escola assumindo seu papel social. Procurou-se, nesta época, trabalhar a questão da adequação dos conteúdos. Começaram, então, a pensar sobre um Currículo voltado às classes dos grupos excluídos, sobretudo pela pobreza material, um Currículo crítico com postura crítica, em que a questão da formação básica para todos os brasileiros sendo mantido com respeito, os interesses regionais, conteúdos considerados necessários à educação.

Na Segunda metade da década de 1990 intensifica-se os estudos e debates sobre Currículos, sugerindo-se então, que as Escolas trabalhassem traçando Projetos Curriculares, buscando comprometimento dos profissionais do ensino em trabalhar Currículos mínimos após discussão com a comunidade, e com o propósito de adequação de tal projeto as características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. Assim, no âmbito do projeto educativo, professores e equipe escolar discutem e organizam objetivos, conteúdos,

abordagens metodológicas e critérios de avaliação para cada ciclo, já que o Ensino Fundamental está dividido em ciclos.(Costa, 1998).

Os Projetos deixam de ser considerados como se fossem ou serão os salvadores dos problemas educacionais, e que tudo será realizado a partir dele, ou seja, não podemos utilizar a concepção dos conceitos de Projetos e fazer desta a panacéia da educação, pois desta forma estaremos enterrando uma proposta sem mesmo ter nascido no seio das escolas.

Por meio de Projetos Pedagógicos que assimilem a construção dos ‘Projetos Curriculares’ consistentes e adequados à sua realidade institucional poder-se-á alcançar os patamares adequados aos estímulos que norteiam a construção dos currículos e aplicabilidade da interdisciplinaridade, que por via de materiais, experiências e vivências, intermediam os processos de assimilação e acomodação e, por conseqüência, provocarão à tomada de novos esquemas em face dos mecanismos de ação e interação que deverão surgir no decorrer deste percurso.

Percebe-se, outrossim, que os denominados ‘Projetos’ são ferramentas que possibilitam trabalhar os velhos conteúdos de maneira mais direcionada no desempenho do aluno, percebendo individualmente as diferentes formas de aprender, os diferentes níveis de interesse, assim como as dificuldades e as potencialidades de cada um.(Nogueira, 1998)

A nova LDB mostra a necessidade de se trabalhar com as diferentes áreas de conhecimento que contemplam uma formação plena dos alunos, no que diz respeito aos conhecimentos da realidade social e política, dando especial enfoque ao ensino da Cultura Brasileira, justificando assim uma necessidade de conhecer nossas raízes constituintes e sentir-se pertencente à nação. (Costa, 1998)

A Lei 9394/96 expressa a necessidade de haver uma base comum de conhecimentos para todos e tratamento de questões específicas de cada localidade. Com este objetivo o Ministério da Educação (MEC) traçou o documento intitulado como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), organizados por áreas do conhecimento e temas transversais prevendo, assim, alcançar às características de cada região.

Um Projeto Curricular por definição, é um instrumento que ao ser usado pelos professores poderá ir além do seu limite, isto é, uma aplicação automática. Precisamos desenvolver um Projeto Curricular cujas soluções aconteçam gradativamente, proporcionando assim elementos que possam contribuir em função das circunstâncias particulares que surgirão de acordo com o exercício da atividade de cada professor.

2. Interdisciplinaridade: possibilidades de inovação

Dentro do enfoque Interdisciplinar, em ambiente educacional, como uma contribuição imprescindível para reflexão e encaminhamento de solução as dificuldades relacionadas ao ensino e à pesquisa que tentam investigar a forma de como o conhecimento está sendo colocado em ambas as funções do processo educacional, temos a aplicação cada vez maior da interdisciplinaridade, mesmo que por intermédio de inovações curriculares.

Observa-se que a falta de contato com o conhecimento com a realidade para o ensino parece ser uma característica mais acentuada ainda pois, "*o que se aprende na escola nada tem a ver com a realidade*" (Luck, 1998). Embora, sendo a IES um espaço de construção do conhecimento, se faz necessário que as ações educacionais por elas desenvolvidas contribuam na formação de seus jovens por inteiro. Esta característica se faz necessário para que possam saber lidar com as diversidades do contexto social em que vivem.

O que se percebe com clareza é que a Interdisciplinaridade tem como objetivo promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da realidade. "Pensar interdisciplinar parte de um princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpretar por elas" (Fazenda, 1993)

Percebe-se, inclusive que com a interdisciplinaridade, o conhecimento se faz necessário por inteiro, a aquisição de epistemologias e habilidades isoladas e descontextualizadas, pouco podem contribuir para a formação de pessoas capazes de participar de uma sociedade tornando-se cada vez mais complexa e cujos problemas tornam-se totalmente descompromissados com a missão.

A bem verdade que a Interdisciplinaridade é como elo de ligação entre as disciplinas e suas conseqüências para a construção de novos conhecimentos. Sabemos que a questão Interdisciplinar desempenha um papel fundamental na realização dos objetivos dentro de um projeto pedagógico.

Um elemento comum que é a preocupação com a fragmentação do conhecimento, surgido com a ciência moderna e que permanece até nossos dias em acelerado avanço.

Preocupação esta com o aluno, quanto ao seu poder em ter participação ativa e crítica no processo cultural de sua época histórica; onde a estrutura escolar é fragmentada faltando uma evidente vinculação com a vida e os problemas de seu contexto social. No entanto a reprodução histórica cultural pela qual passa a escola e da consciência dos educadores críticos da quase incapacidade da educação frente aos condicionantes limitadores da nossa realidade sociocultural.

Vemos ações Interdisciplinares se constituindo em tentativas válidas, tentando superar as existentes. "*A Interdisciplinaridade depende então basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano*" (Peña *apud* Fazenda, 2001, p.58).

A educação contribuindo para a formação do homem pleno, inteiro, uno, que alcance níveis cada vez mais competentes de integração com o mundo a fim de que seja capaz de resolver os problemas globais que a vida lhe apresenta, podendo assim, produzir conhecimentos, contribuindo para a renovação da sociedade e a resolução dos problemas com que os diversos grupos sociais se defrontam.

Para Luck (1998) as duas dimensões indivíduo e o mundo -, existentes desde o mundo grego, que de certa forma influenciou o conhecimento ocidental, separadas, em decorrência da maneira como o conhecimento acontecia. Sócrates e seu discípulo Platão consideravam como sendo a principal função do conhecimento promover o autoconhecimento (o "*conheça-te a ti mesmo*", colocado no Oráculo de Delfos), com vistas a promover o crescimento moral, intelectual e espiritual. Era o caminho para a sabedoria. Essa mesma atribuição do conhecimento é usada aos orientais que consideravam como principal função do conhecimento a capacitar a pessoa para tornar-se eficaz, como caminho do aperfeiçoamento e sucesso na Terra. Esse enfoque corresponde, entre os orientais, ao Confucionismo.

Estabeleceu-se então uma divisão das funções do conhecimento, em que concentrava o significado da vida: a espiritualidade com total abandono das coisas materiais ou materializando a vida e perdendo o sentido de humanização e superioridade.

A visão Interdisciplinar corresponde, portanto, em estabelecer a interligação dessas duas correntes que a cada momento, em que cada

circunstância, se veja o homem por inteiro, reconhecendo a interação lógica entre as duas dimensões: materialista e espiritualista, corpo-alma, de modo "*a pôr termo à de uma natureza não humana e de um homem não natural*" (Luck, 1998).

Sabemos que a produção do conhecimento, em superar oposições existentes entre as nações de homem e de animal, de cultura e de entendimento de que tudo tem uma dupla dimensão: uma ligada às operações práticas, imediatas e materiais e outras ligadas às questões de não utilidades, relacionadas com a mente e com o espírito, buscando restabelecer o interior entre as várias dimensões da vida e dos seres estabelecendo assim, a prática de pensar, analisar e representar a realidade.

O elemento fundamental na orientação do trabalho em recuperar as relações do conhecimento do sujeito consigo mesmo, com seus semelhantes, com o produto social do seu trabalho e com a natureza, de modo que se veja como ser global é a interligação que se faz desse conhecimento. Essa conclusão cabe tanto a educadores, quanto a aprendizes.

Privilegiar a prática de uma educação em que professores e alunos se visualizem por inteiro no processo, estabelecendo-se uma mudança de atitude a respeito da formação e ação do homem, os quais fazem parte, os aspectos afetivos, relacionais e éticos, ao mesmo tempo com os racionais, lógicos e objetivos.

A Interdisciplinaridade quer superar as idéias anteriores, dado aos problemas de fragmentação do ensino. Sabemos que toda inovação gera resistência, principalmente quando deixa de levar em consideração a cultura dos grupos onde está para ser implantada.

Entendemos que a função social da escola é a de integrar e preparar o aluno para viver em sociedade e, a nossa sociedade hoje, exige mudanças do sistema de produção e dos serviços que serão prestados a ela, logo, mudanças tecnológicas sociais exigem sujeitos pensantes, críticos e capazes de se adaptarem a essas mudanças.

Mais uma vez nos referindo à abordagem de Fazenda (2001), a interdisciplinaridade assume o caráter de uma nova atitude diante do conhecimento e, no Brasil, percebemos que, para que as práticas interdisciplinares ocorram, é

necessário que, além desses aspectos, um novo olhar seja construído, um “*olhar através*”, que possibilite ver além do literal. Isto significa que uma reconstelação subjetiva se torna necessária para que o indivíduo assuma uma nova postura diante do conhecimento.

Desta forma, a Interdisciplinaridade pode ser definida como caminhada de construção do conhecimento e da prática pedagógica através de uma nova visão, mas ao mesmo tempo se distancia do sentido de inovação e se caracteriza como transformação, em seu contexto histórico, seu próprio caminho, sua capacidade de pensar sua própria realidade. A busca de soluções por aspectos isolados tem elevado o nível de angústia em que vive a sociedade de encontrar um referencial que as ajude na solução de problemas (Luck , 1998).

CAPÍTULO II

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE DIREITO

Historicamente, diferentes grupos socio-educacionais, movidos por ideários político-ideológicos distintos, têm sido protagonistas de inúmeras iniciativas no campo da educação profissional, isto é, na formação do profissional que a sociedade busca empregar.

É possível, ainda nessa linha de pensamento, identificar a existência de experiências e projetos comprometidos com a orientação dos grupos dominantes e dirigentes como de outros que se propõem ser contra-hegemônicos (MANFREDI, 2002).

O Projeto Pedagógico pode ser entendido como um instrumento de balizamento para o fazer universitário, concebido coletivamente no âmbito da Instituição, orientado para esta, como um todo, e para cada um de seus Cursos, em particular. Ao constituir-se, o Projeto Pedagógico deve ensejar a construção da intencionalidade para o desempenho do papel social da IES, centrando-se no ensino, mas estreitamente vinculado aos processos de pesquisa e extensão.

No que tange ao Projeto Pedagógico do Curso de Direito, fica evidenciado que sua proposta deve contemplar o respeito à identidade nacional da Constituição da República Federativa do Brasil, a norma e lei, bem como a conscientização sobre os referenciais que se apresentam, dentro dos parâmetros regionais da legislação, que acompanham os demais princípios do direito.

Principalmente dentro dos cursos de direito, percebe-se a carência da preocupação com a formação da consciência social dos estudantes que sairão bacharéis em Direito, uma vez que pensar a nação como um espaço social de inclusão de todas as camadas sociais e não olhar os movimentos sociais políticos das massas, poderá insurgir ações direcionadas a ingovernabilidade (ZAMBONI, 2003).

A partir da análise crítica do momento vivido, deve-se configurar a visão pretendida, efetivando as ações, refletindo sobre elas, avaliando-as e incorporando novos desafios. Importante também ressaltar que o projeto pedagógico significa a definição da política educacional da universidade, explicitada a partir de uma análise criteriosa das suas condições de funcionamento e dos alvos institucionais (SHEEN, 1990)

O caminho da construção de um *projeto pedagógico* encontra-se na compreensão do *projeto como um processo* e não um documento pronto e acabado na busca e na afirmação da vocação da instituição de ensino (COELHO, 1999).

Todas as instituições devem elaborar um projeto que estabeleça os objetivos e as metas a serem alcançados pelos cursos de graduação, descrevendo os meios de que disporá para a execução desse projeto que na sua elaboração deverá envolver a participação da comunidade docente. Esse projeto deverá refletir as características da instituição e sua vocação no ensino e na pesquisa, devendo ser diferente de uma instituição para outra.

Para atender o caráter plural e ao mesmo tempo identitário de cada IES/curso, propõe-se que o Projeto Pedagógico seja construído a partir das seguintes dimensões: Global, Específica e Particular. Tais dimensões são referências para o Projeto Pedagógico da Universidade e também para cada curso de graduação. O que faz da Instituição de Ensino Superior (IES) um projeto a ser perseguido é a necessidade de empenho permanente, esforço continuado e concretização dos seus objetivos (COELHO, 1999).

Para expressar a dimensão global do PP é necessário reconhecer as demandas sociais, econômicas e políticas esperadas da Universidade brasileira advindas da Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), bem como dos movimentos sociais e das demandas produtivas, articuladas à vocação/resposta que as IES têm produzido para responder a esse contexto.

No que se refere à especificidade de cada realidade, os princípios que regem os projetos pedagógicos poderiam traduzir-se a partir de algumas idéias centrais. A própria concepção de projeto pedagógico e institucional coletivo, uma vez realizada nos critérios científicos, poderá ser propiciadora de um processo de construção coletiva de grande valia para crescente profissionalização do docente (ANASTASIOU e PIMENTA, 2002).

O Projeto Pedagógico da Graduação deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa nesse novo paradigma de sociedade e de

educação, garantindo uma formação global e crítica para os envolvidos neste processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, bem como sendo sujeito de transformação da realidade, apresentando respostas para os grandes problemas contemporâneos.

Assim, o Projeto Pedagógico como instrumento de ação política, deve propiciar condições para que o cidadão, ao desenvolver suas atividades acadêmicas e profissionais, pautar-se pela competência e habilidade, pela democracia, pela cooperação, tendo a perspectiva de uma educação/formação em contínuo processo como estratégia essencial para o desempenho de suas atividades.

Para se contemplar a aplicação da interdisciplinaridade na práxis do Projeto Pedagógico, de forma efetiva e basilar, este deverá cotejar a realidade e os anseios do indivíduo que a IES pretende formar, sempre interligando uma abordagem epistemológica prática e o hábito de reconstituir o liame existente entre ato e fato.

Quando se encontra essa necessária sintonia, a noção de multireferencialidade aponta o caminho do trabalho conjunto entre professores e pesquisadores, no qual o papel da teoria é o de alargar a compreensão que se tem da prática, nos contextos nos quais se realiza, para criar as condições objetivas de transforma-las no sentido que se faz necessário (da utopia que se deseja) (PIMENTA, 1997).

A forte presença das teorias construtivistas, que são experimentadas e/ou são ampliadas nos processos de compreensão dos próprios processos de aprendizagem, propõem novas abordagens metodológicas em sala de aula, principalmente, para o Curso de Direito.

O profissional operador do Direito, mais que um bacharel, deve estar preparado para exercer a função de Advogado. O ramo do Direito tem sido explorado em diversos outros ramos do saber, sendo as matérias introdutórias do Direito, sempre contempladas nos primeiros semestres dos demais cursos de graduação. No entanto, as demais áreas não estão diretamente apresentadas no Currículo do Curso de Graduação em Direito; elas muitas vezes se apresentam já no dia-a-dia do profissional, que para se alinhar aos ditames do mercado, deverá contemplar em seu currículo interpessoal, a capacidade investigativa e inventiva de

captar as competências das demais áreas do saber, e a partir delas, aplicar à norma ao caso concreto.

Quanto mais específica a área da ênfase desejada na graduação, maior o chamamento das disciplinas basilares do Direito, uma vez que a (...)“ninguém se escusa de descumprir a lei, alegando que não a conhece.” – (artº 3º, LICC)

Desta feita, temos dentro do projeto pedagógico dos atuais cursos de Direito, a abordagem de novos temas, sim, porém que devem atravessar as práticas pedagógicas que ampliam as possibilidades de práticas interdisciplinares, uma vez que explicitamente, isso não acontece.

É importante lembrarmos que o professor do curso de graduação em direito, durante todo o seu período de formação não possui, em seu currículo, a habilitação em licenciatura. Daí, a ressignificação do campo investigativo da Didática, com ênfase para o Curso de Direito, encaminha conjuntamente, tanto a epistemologia da prática quanto à construção de uma análise crítica destas. As novas possibilidades da Didática estão emergindo das investigações sobre ensino enquanto prática social viva (PIMENTA, 2002).

Na hipótese do curso de Direito, a interdisciplinaridade está intimamente ligada as demais áreas do conhecimento e principalmente, com a Educação, uma vez que educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nos envolvemos com ela, seja para apreender, para ensinar e para aprender-e-ensinar (BRANDÃO, 1981).

Importante observar que KOSIK (1986), ressaltava a importância da diferenciação do conhecimento dialético da realidade, perante a sua abstratividade (unilateralidade e isolamento) de certos aspectos quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva, pois:

(...) a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação interna de interação e conexão entre si e com o todo, mas também com que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo, na interação das partes. (...) (KOSIK, 1986, p.42).

Como resultado da crise imposta pelo processo de globalização, as relações no mundo do trabalho vêm se alterando. A dimensão tecnológica do conhecimento tem predominado sobre as demais dimensões, tais como a filosófica, a ética, a do compromisso social. Isto tem feito com que a produção do saber esteja

sendo direcionada para as demandas do mercado globalizado, que esconde as diferenças de acesso a bens, conhecimentos e informações entre os países. Apesar disso, o mercado de trabalho permanece nacionalizado, exigindo uma formação profissional que permita a produção do conhecimento no interior da nação, elemento estratégico para a soberania de um país.

Todavia deve-se tratar a questão com demasiada atenção, face as suas inúmeras peculiaridades, uma vez que não se pode deixar de reconhecer o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea, que pode reforçar a idéia de uma rede para acadêmicos e outra para trabalhadores (KUENZER, 2000).

As iniciativas requeridas por parte das IES já se encontram englobando a análise das novas demandas da sociedade contemporânea, buscando identificar fatores que favoreçam as mudanças pretendidas e que devem ser incrementados e aspectos que bloqueiam estas mesmas transformações e que devem ser criteriosamente observados.

Não menos importante salientar que o Projeto Pedagógico da Graduação, além das considerações apresentadas, deve contemplar os aspectos mais gerais que constituem a moldura desse cenário. No conjunto desses aspectos, as inovações científicas e tecnológicas e as exigências do mundo do trabalho adquirem relevância na formação e no exercício profissional.

Essas dimensões também são as utilizadas na elaboração do Projeto Pedagógico de cada curso de graduação, onde o Projeto Pedagógico da Instituição passa a ser a dimensão global. Deve, do mesmo modo, ser garantida a especificidade da(s) área(s) de conhecimento(s) envolvida(s) em cada curso de graduação (dimensão específica) e ao mesmo tempo estabelecido o espaço particular da história, ritmo, diferenças culturais, vínculos regionais e acúmulos produzidos pelo referido curso na IES (dimensão particular).

Torna-se *mister* salientar que a associação entre projetos e utopias ressalta o registro de algumas distinções fundamentais entre ilusões e utopias. Sendo que as utopias são como formas radicalizadas de projetos, que visam, em geral, à comunidade humana em seu conjunto, não sendo delimitadas geográfica ou temporalmente, as ilusões servem de força motriz para o avanço na medida em que as contradições se explicitam e passam a ser trabalhadas nos níveis institucional e

societário, esclarecendo em que cenário encontra-se a realidade institucional (FRANCO,1998).

O trabalho com tais dimensões pretende assegurar o peculiar, a diferença, a identidade do curso articulada à(s) área(s) de conhecimento(s) e suas questões e ao Projeto Pedagógico da IES como um todo. Neste ponto, seria válido voltar a ressaltar que todas as particularidades devem ser consideradas, tanto as institucionais, como àquelas associadas a cada curso em uma mesma instituição. Assim, o próprio processo de construção do projeto pedagógico não necessita ser unívoco, podendo ter o seu início no âmbito da instituição ou dos cursos. Iniciar a construção dos projetos pedagógicos pelos cursos poderia contribuir para um maior nível de mobilização coletiva.

Entretanto, ao dar início à construção pelo Projeto Pedagógico Institucional poder-se-ia alavancar os Projetos Pedagógicos dos cursos, assegurando assim, a visibilidade e a incorporação desses projetos junto à sociedade/comunidade.

Para tanto, Serrano (2001, p. 26) alerta para a necessidade dessa consolidação, apontando indicadores para essa nova prática: A institucionalização de uma extensão verdadeiramente acadêmica exige, naturalmente, uma intensa articulação interna e externa às universidades; tanto na formulação de uma política pedagógica onde de fato a indissociabilidade entre a extensão, o ensino e a pesquisa se materializem; quando na formulação de parcerias de dimensão interinstitucional, e na integração com os agentes sociais dos projetos de extensão.

Assim, alicerçado no princípio da extensão como um processo educativo, os projetos de extensão baseados na concepção acadêmica objetivam relacionar os diversos saberes, em uma íntima relação da produção do conhecimento com a realidade social.

Na perspectiva das dimensões propostas, um projeto pedagógico deve considerar toda a abrangência do fazer acadêmico e os aspectos da realidade institucional: os métodos e estruturas administrativas, os recursos humanos disponíveis e a infraestrutura física acessível aos seus usuários. Uma questão deve estar sempre presente em todo esforço de construção do projeto pedagógico: o seu caráter eminentemente processual. Da consideração da crítica sobre a realidade

vivenciada, formula-se as propostas de superação. A partir destas, as ações são traçadas, implementadas e, uma vez em curso, uma permanente postura crítica deve garantir a realimentação de todo o processo: crítica, proposta, ação, novas críticas... Esse desenvolvimento poderá garantir uma dinâmica constante para o aprimoramento do projeto.

O Projeto Pedagógico contido no Projeto de Desenvolvimento Institucional, visa a tradução da filosofia organizacional e educacional da Instituição, suas diretrizes e as estratégias de seu progresso e atuação a curto, médio e longo prazo. (FRANCO, 1998)

A produção do conhecimento e a formação profissional são dois itens que preocupam, na sua essência, o desenvolvimento da cultura da interdisciplinaridade, uma vez que contemplam tão somente a veiculação do conhecimento e em nada contribuem em sua produção. ROSAS (1992), ao fazer uma análise sobre o ensino superior brasileiro, pós-64, afirma que *“a universidade é incompetente em relação aos papéis que se lhe atribuem, dentre eles formar profissionais e gerar novos conhecimentos”* (p.20).

O êxito para este processo pode ser consubstanciado a partir da garantia de uma abordagem que, assumindo um espírito crítico permanente, assegure sempre o compromisso social da Instituição, reafirme o caráter coletivo das decisões e tenha por base uma avaliação fundamentada nos aspectos tanto quantitativos como qualitativos do desempenho institucional.

O papel da cultura da interdisciplinaridade está contido na crítica antiga de CHAUI (1980), onde o projeto pedagógico deve insistir para não desencadear a construção do: *“adestramento de mão-de-obra dócil para um mercado incerto”* (p.18) uma vez que no patamar da graduação, e em especial no curso de Direito, a Instituição de Ensino Superior(IES) deve poder identificar qual é o tipo de profissional que pretende formar.

CAPÍTULO III

DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE DIREITO

Desde a criação do primeiro curso de Graduação em Direito, no ano de 1827, o currículo já era considerado como um dos principais problemas a serem enfrentados no ensino superior. Nos primeiros cursos de direito o currículo era único em todo o território nacional e constituía-se basicamente nas seguintes disciplinas: Direito Natural Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes, Diplomacia, Direito Público Eclesiástico, Direito Pátrio Civil, Direito Pátrio Criminal, com teoria do processo criminal, Direito Mercantil e Marítimo, Economia Política e Teoria e Prática do Processo Adotado Pelas Leis do Império. Durante todo primeiro período ocorreu apenas uma alteração na grade curricular do curso de graduação em direito, em 1854, com a inserção das disciplinas de Direito Romano e Direito Administrativo (Parecer CNE/CES N° 055/2004).

É importante lembrarmos que com o advento da Lei n° 341, de 30/10/1895, criou-se, um novo currículo para o curso de graduação em Direito o qual era composto das seguintes disciplinas: Filosofia do Direito, Direito Romano, Direito Público Constitucional, Direito Civil, Direito Criminal, Direito Internacional Público e Diplomacia, Direito Civil, Direito Criminal (Direito Militar e Regime Penitenciário, Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado, Direito Comercial, Direito Civil, Direito Comercial (Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária), Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal, Medicina Pública Prática Forense, Ciência da Administração e Direito Administrativo, História do Direito e especialmente do Direito Nacional, Legislação Comparada sobre Direito Privado.

Foi nesse período que extinguiu-se o Direito Eclesiástico, logo após a proclamação da República, e criou-se as cadeiras de Filosofia do Direito, História do Direito e Legislação Comparada sobre o direito Privado (Ibidem).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 4.024/61, e a concepção de “currículo mínimo” para os cursos de graduação, o Conselho Federal de Educação, emitiu o Parecer 215, de 15/9/62, propondo a criação de um currículo mínimo de Direito, bacharelado, com duração de cinco anos, a ser implantado a partir do ano letivo de 1963, que seria constituído das seguintes matérias: Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil,

Direito Comercial, Direito Judiciário (com prática forense), Direito Internacional Privado, Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado), Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal (com prática forense), Direito Financeiro e Finanças e Economia Política (Parecer CNE/CES 211/2004).

O nascimento, em 1963, dos “currículos mínimos” para todo o País e dos “currículos plenos” nas instituições de ensino, foi considerado como um grande avanço para a flexibilização curricular. Salientamos, porém, que a duração do curso de graduação em Direito, de cinco anos, foi mantida (Ibidem).

Os arts. 66, 68, parágrafo único, e 70, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, definiam o objetivo da educação superior e a importância do diploma, bem como a competência do então Conselho Federal de Educação para fixar currículo mínimo e duração dos cursos que habilitassem à obtenção do diploma, *in verbis*:

Art. 66. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário(...).

Art. 68.

.....

.....

Parágrafo único. Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão em cargos públicos ficam sujeitos ao registro no Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das respectivas profissões.

(...) Art. 70. O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal... vetado... serão fixados pelo Conselho Federal de Educação (Parecer CNE/CES Nº 055/2004, p. 7).

De acordo com o Parecer CNE/CES Nº 055/2004, apesar da possibilidade de flexibilização dos currículos, as instituições de ensino superior

mantinham o currículo do curso de graduação em Direito de forma rígida e tecnicista, sem preocupar-se com a formação da consciência e da análise dos fenômenos jurídicos. Em suma, o currículo de Direito não se preocupava com aspectos humanistas, políticos, culturais e sociais (Ibidem).

Acerca do tema, poderíamos afirmar que:

(...) Para o entendimento das mudanças entre o regime acadêmico sob o ordenamento jurídico anterior (Leis 4.024/61 e 5.540/68) e o instituído pela atual LDB (9.394/96), torna-se necessário refletir sobre os fundamentos, concepção e princípios que nortearam, no Império, o currículo de 1827, o subsequente estabelecido pela Lei 314/1895, no início da Velha República, perdurando até 1962, quando o então Conselho Federal de Educação emitiu o Parecer CFE 215/62, homologado pela Portaria Ministerial de 4/12/62, e, depois, o Parecer 162/72, que ensejou a Resolução CFE 3/72, com os acréscimos da Resolução 15/73, fixando, a cada época, currículo único e currículo mínimo com duração do curso para o bacharelado em Direito, como forma de cotejar com o que se preconiza para a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em direito, à luz da nova ordem jurídica educacional brasileira (Parecer CNE/CES 211/2004, p. 7).

A Lei 5.540/68 alterou o currículo mínimo fixado em 1962 e, por meio das Resoluções 3/72 e 15/73, introduziu mudanças relacionadas a oferta de cursos de graduação em Direito. No entanto, a referida lei respeitou as competências do Conselho Federal de Educação que estavam estabelecidas no art. 9º, § 1º, da, ainda vigente, Lei nº 4.021/61, assim como as constantes da Lei nº 5.540/68, no que se refere à fixação dos currículos mínimos nacionais e duração dos cursos de graduação (Ibidem).

Entretanto, com o advento da Lei de Reforma Universitária, as competências do Conselho Federal de Educação não foram modificadas, ao contrário, foram reiteradas conforme pode ser verificado da leitura dos arts. 26 e 27, Lei nº 5.540/68,

Art. 26. O Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores

correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.

Art. 27. Os diplomas expedidos por universidades federal ou estadual nas condições do art. 15 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, correspondentes a cursos reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação, bem como os de cursos credenciados de pós-graduação serão registrados na própria universidade, importando em capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo, com validade em todo o Território Nacional.

§ 1º. O Ministério da Educação e Cultura designará as universidades federais que deverão proceder ao registro de diplomas correspondentes aos cursos referidos neste artigo, expedidos por universidades particulares ou por estabelecimentos isolados de ensino superior, importando o registro em idênticos direitos.

§ 2º. Nas unidades da Federação em que haja universidade estadual, nas condições referidas neste artigo, os diplomas correspondentes aos mesmos cursos, expedidos por estabelecimentos isolados de ensino superior mantidos pelo Estado, serão registrados nessa Universidade” (Parecer CNE/CES 055/2004, p. 8).

O Ministério da Educação, em 1980, constituiu uma Comissão de Especialistas do Ensino Jurídico, cujo objetivo era refletir sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Direito no País, bem como apresentar proposta de alteração do currículo implantado pela Resolução CFE 3/72. A referida comissão apresentou a proposta de alteração do currículo mínimo do curso de graduação em direito estabelecendo o currículo em quatro grupos de matérias conforme abaixo disposto:

(...) 1. Matérias Básicas

Introdução à Ciência do Direito

Sociologia Geral

Economia

Introdução à Ciência Política

Teoria da Administração

2. Matérias de Formação Geral

Teoria Geral do Direito

Sociologia Jurídica

Filosofia do Direito

Hermenêutica Jurídica

Teoria Geral do Estado

3. Matérias de Formação Profissional

Direito Constitucional

Direito Civil

Direito Penal

Direito Comercial

Direito Administrativo

Direito Internacional

Direito Financeiro e Tributário

Direito do Trabalho e Previdenciário

Direito Processual Civil

Direito Processual Penal

4. Matérias Direcionadas a Habilitações Específicas

(Parecer CNE/CES 055/2004, p. 10).

O grupo de matérias direcionadas a habilitações específicas deveria ser composto por disciplinas e áreas de conhecimento que atendessem à realidade regional, às possibilidades de cada curso, à capacitação do quadro docente e às aptidões dos alunos. Previa-se, também, a implantação do Laboratório Jurídico, com carga horária mínima de 600 horas/atividades, a serem cumpridas em até dois anos, substituindo o estágio curricular supervisionado e extracurricular, ensejando até a eliminação do Exame de Ordem previsto na Lei 4.215/63 e mantidos nas Resoluções 3/72 e 15/73 (Ibidem).

Porém, a proposta não teve a aceitação desejada e não tramitou tramitação no Conselho Federal de Educação e no Ministério da Educação. Não foi objeto de deliberação principalmente porque a Resolução 3/72 permitiu às instituições de ensino certo grau de autonomia para definirem seus currículos plenos (Parecer CNE/CES 211/2004).

A situação anteriormente mencionada durou até 1996, e foi prorrogada para 1998, com a implantação das “diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico” (sic), de âmbito nacional, fixados pela Portaria 1.886/94 (Ibidem).

Em 1994, a Portaria 1.886/94 inovou o ensino jurídico, conforme pode ser verificado abaixo:

(...) Dentre os avanços, poder-se-á citar a concepção do estágio curricular supervisionado como Prática Jurídica e não simplesmente como Prática Forense; a manutenção flexibilidade curricular, ensejando que as instituições de ensino adequassem seus currículos plenos às demandas e peculiaridades do mercado de trabalho e das realidades locais e regionais, ainda com a obrigatoriedade das atividades integradas das funções ensino, pesquisa e extensão (Parecer CNE/CES 055/2004, p. 12).

A Portaria anteriormente mencionada ficou o currículo mínimo nacional do curso de direito e sua duração em, no mínimo, 3.300 (três mil e trezentas) horas de atividades, que deveria realizar-se em, pelo menos cinco anos. É importante salientar que cada instituição tem a liberdade de estabelecer a carga horária curricular e sua duração, para os controles acadêmicos relativo à sua integralização (JUNQUEIRA, 1998).

O art. 6º, da Portaria Ministerial estabeleceu “o conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio”. As matérias, distribuídas em dois grupos, foram assim constituídas:

I – Matérias Fundamentais

Introdução ao Direito
Filosofia (Geral e Jurídica)
Ética (Geral e Profissional)
Sociologia (Geral e Jurídica)
Economia e
Ciência Política (com Teoria do Estado)

II – Matérias Profissionalizantes

Direito Constitucional
Direito Civil
Direito Administrativo
Direito Tributário
Direito Penal
Direito Processual Civil
Direito Processual Penal
Direito do Trabalho

É importante salientarmos que o parágrafo único, do art. 6º, da Portaria Ministerial nº 1.886/94 estabelecia que:

As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com as peculiaridades e com a observância da interdisciplinariedade” (Parecer CNE/CES 211/2004, p. 12).

Aos alunos era exigido, além dos conteúdos acima mencionados, a prática de Educação Física com predominância desportiva. A partir do quarto ano ou do período letivo correspondente, a faculdade poderia disponibilizar disciplinas que, após escolhidas pelo aluno, direcionariam a atividade acadêmica a uma ou mais áreas de especialização segundo as vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho (Parecer CNE/CES 055/2004).

Com o objetivo de assegurar a coerência nas Diretrizes Curriculares, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Superior, aprovou o Parecer CES 507/99, contendo a Indicação para que o Senhor Ministro de Estado da Educação revogasse as Portarias 1.886/94 e 3/96 (Ibidem).

(...) No Parecer CES 507/99, alertara-se quanto à necessidade de que se observasse toda a metodologia traçada pelo Edital do SESu/MEC 4/97, de tal forma que a Câmara de Educação Superior pudesse, no momento oportuno, deliberar sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Diretrizes, de acordo com a nova ordem jurídica, de forma a permitir que as instituições definam “currículos adequados, capazes de se ajustarem à incessantes mudanças, não raro muito rápidas, a exigir respostas efetivas e mediatas das instituições educacionais (Parecer CNE/CES 055/2004, p. 13).

Apesar das inovações anteriormente citadas a fixação do currículo mínimo, bem como a própria flexibilização do curso de graduação em direito não foram bem recebidas na prática institucional. Assim, vários obstáculos foram criados para impedir a implantação das inovações mencionadas. Segundo a Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDi (2003), os obstáculos do ensino jurídico forem superados se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Direito, bacharelado, encontrarem, no corpo docente e nas administrações das

instituições de ensino superior, o compromisso de atender aos reclamos de uma nova época (Ibidem).

Por fim, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE nºs. 776/97, de 3/12/97, 583/2001, de 04/04/2001, e 100/2002, de 13/03/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta do Parecer CES/CNE nº 211/2004, aprovado na sessão de 08/07/2004 e homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 23 de setembro de 2004 resolveu instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, por meio da Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004.

O art. 2º, da Resolução supra mencionada estabelece que:

(...) Art. 2º. A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Pareceres desta Câmara, indicará claramente os componentes curriculares, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares e a duração do curso, o regime de oferta, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o estágio curricular supervisionado, o trabalho de curso ou de graduação como componente opcional da instituição, sem prejuízo de outros aspectos que o tornem consistente o projeto pedagógico.

O parágrafo único do mesmo artigo estabelece ainda que o Projeto Pedagógico do curso de Direito, além da clara concepção do curso jurídico, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; condições objetivas de oferta e a vocação do curso; cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; formas de realização da interdisciplinaridade; modos de integração entre teoria e prática; formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; cursos de pós-graduação lato sensu, nas modalidades especialização integrados e/ou subseqüentes à graduação, de acordo com o surgimento de novos ramos jurídicos, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional; incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a

iniciação científica; concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a implantação do Núcleo de Prática Jurídica, responsável também por atividades extensionistas; concepção e composição das atividades complementares (Resolução nº 09/2004).

De acordo com a Resolução nº 09/2004, o curso de graduação em Direito deverá assegurar, ao 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, postura reflexiva e de visão crítica bem como a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica.

Como uma das principais inovações constantes nas Diretrizes do Curso de Graduação em Direito não são estabelecidas, na Resolução supra, as disciplinas que deverão compor o currículo mínimo do curso de graduação em direito. Assim, de acordo com o art. 5º, os cursos de graduação em Direito deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I – Eixo de Formação Fundamental, que tem por objetivo integrar o estudante no campo do Direito, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre filosofia, sociologia, economia, ciência política, psicologia, antropologia e ética;

II – Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação do Direito, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da ciência do direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre introdução ao direito, direito constitucional, direito administrativo, direito tributário, direito penal, direito civil, direito empresarial, direito do trabalho, direito internacional e direito processual; e

III – Eixo de Formação Prática, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos,

especialmente nas atividades relacionadas com o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares e trabalho de curso, quando exigido, na forma do regulamento emitido pela instituição de ensino (Resolução n° 09/2004, p. 2).

Cabe a IES estabelecer a organização curricular do curso de graduação em Direito definindo as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular e de acordo com o regime acadêmico que a instituição de ensino superior adotar. O art. 6º, da Resolução 09/2004, estabelece os seguintes regimes acadêmicos para escolha pelas IES: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos.

É importante lembrar que o estágio supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização (art. 7º, sic). A nova Resolução consolida o estágio supervisionado nas diversas instituições e órgãos que colaboram com o direito ao estabelecer que o estágio deve ser realizado, preferencialmente, na própria instituição de ensino, através do Núcleo de Prática Jurídica, ou em convênios com outras entidades ou instituições, em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, no Poder Judiciário e no Ministério Público ou ainda em Departamentos Jurídicos oficiais.

Além do Estágio Supervisionado o estudante de direito deverá desenvolver atividades complementares, as quais são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de *interdisciplinaridade*, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade (art. 8º, da Resolução n° 09/2004).

A maior inovação da nova Resolução encontra-se no “trabalho de curso” ou de “graduação”, ou seja, o trabalho final do graduando em direito deve ser entendido como um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá desenvolvê-lo em diferentes modalidades, a saber: monografia, projetos de

atividades centrados em determinada área teórica-prática ou de formação profissional do curso, ou ainda apresentação de trabalho sobre o desempenho do aluno no curso, que reúna e consolide as experiências em atividades complementares e teórico-práticas, inclusive as atividades de pesquisa e extensão jurídica. É importante lembrar que o parágrafo único do art. 9º estabelece que é opção da IES a inserção de um trabalho de curso ou de graduação.

O artigo 9º foi muito bem defendido por Junqueira (1998) quando afirmou que:

(..) Quando solicitamos aos alunos uma Monografia, nos moldes de um trabalho acadêmico, estamos obrigando o aluno – e aqui volto a repetir, a grande maioria vai advogar ou exercer um emprego público na área jurídica – a escrever o único trabalho acadêmico de toda a sua vida. Muito mais adequado e útil seria tornar a Monografia, em termos formais, uma oportunidade para que o aluno elaborasse um parecer substantivo sobre um tema jurídico, um parecer estruturado no formato jurídico. Poderiam ser aceitas, inclusive, peças mais longas sobre casos jurídicos nos quais os professores orientadores atuam (guardando-se o anonimato do caso, lógico). Ou seja, o professor orientador poderia dar ao aluno as principais peças de um determinado processo (inclusive de processos já encerrados) e solicitar que fosse preparada uma peça processual substantiva, de quinze a vinte páginas. (JUNQUEIRA, 1998, p. 68).

Em fim, Falcão (1993), afirma que defender a formação do advogado dentro da Faculdade de Direito não é defender o fim de um ensino universalizante. Essa qualidade do ensino corre sério risco ao ser gradativamente transferida a formação profissional quer para os centros corporativos quer para os escritórios de advocacia. É preciso que os profissionais das IES entendam que a formação dos operadores do direito não é responsabilidade dos escritórios de advocacia e sim das Instituições de Ensino Superior, das Faculdades de Direito. E tal responsabilidade pode ser assumida quando da elaboração do PPD, conforme já apresentamos no Capítulo anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a fundamentação teórica contida na pesquisa que aqui se apresenta, percebe-se que dentro do mundo globalizado em que vivemos, a fronteira, antes bem demarcada, entre a formação inicial e a atividade profissional, deixou de existir; embora ainda seja mantido, dentre as gerações mais antigas e estruturas organizacionais tradicionais, o conceito de profissão para toda a vida. Outro dado relevante, para uma percepção mais clara das alterações em curso é o modelo social subjacente ao novo mundo do trabalho que se delineia.

Tudo isso, relacionado à Graduação em Direito, faz deste Curso um dos que melhor pode exercitar a interdisciplinaridade, uma vez que a natureza jurídica de seus estudos é sempre provocada pelo querer ou não querer humano.

O que está sendo considerado nesse modelo é, acima de tudo, a capacidade de desempenho do sujeito em contexto real de trabalho – a certificação de sua competência. Pois, a medida em que as tarefas repetitivas e operacionais estão sendo mais automatizadas, a intervenção do indivíduo no processo de trabalho vai concentrando-se na tomada de decisões, o que requer maior capacidade pessoal e preparação bem mais exigente.

O modelo tradicional, com qualificações específicas e embasadas na reprodução do conhecimento adquirido e na experiência, tende a ser desvalorizados em um mercado no qual se percebe uma procura crescente por qualificações polivalentes e flexíveis, que compreendem novos conhecimentos técnicos e compreensão global generalista. Hoje a escola precisa estar em transformação constante, mudando o seu aparato educacional, revendo o Currículo que está sendo

trabalhado em seu contexto institucional, adequando-o a sociedade em que está inserido e voltado para o tipo do profissional que pretende formar.

É imprescindível que a comunidade universitária no ramo do Direito trace seu projeto pedagógico contemplando todos os aspectos da interdisciplinaridade, para que até mesmo este projeto pedagógico possa ser discutido de forma clara, a fim de buscar resultados que possibilitem aos alunos usufruir da experiência escolar em prol de uma experiência profissional bem sucedida.

No que diz respeito ao Curso de Direito, os profissionais do ramo reconhecem que as IES das quais são egressos, devem criar uma prática em que os aprendizes desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construção e compreensão da realidade, para exercício de sua cidadania. Embora, o exercício forense não esteja mais contemplado como matéria pré-requisita para sua plena consecução, uma vez que o estudante de Direito, apenas tornar-se-á profissional do Direito, após a conclusão do Curso de Graduação e sua admissão perante a Ordem dos Advogados do Brasil, mediante 'prova de seleção'.

Ao buscar os sentidos da palavra interdisciplinaridade nos deparamos com o fato de ser uma palavra polissêmica. E, em assim sendo, segundo Lenoir (2001), ela pode ser comparada a uma esponja que absorve, pouco a pouco, as substâncias que encontra. A interdisciplinaridade parece viver em metamorfose constante, isto não só lhe garante uma flexibilização constante, bem como dificulta a compreensão de suas múltiplas possibilidades.

Para entendermos os seus movimentos, conforme Lenoir (2001), precisamos construir algumas aproximações dependendo da cultura em que estiverem enraizadas. O olhar dirige-se para a subjetividade e a intersubjetividade, as pessoas inseridas em suas realidades sociais possibilitam que os problemas vividos por elas se evidenciem, abrindo espaço para uma abordagem política. O autor salienta a importância e a riqueza das diferenças lógicas culturais, propondo que os projetos interdisciplinares as preservem e procurem manter indissociáveis os diferentes aspectos que a interdisciplinaridade assume.

Com relação ao prefixo *inter*, podemos resgatar o lugar da interdisciplinaridade nos dias de hoje, habitando as margens, assumindo o papel de integração de forma a possibilitar a flexibilização e o surgimento de movimentos

outros.

A própria concepção de futuro está hoje renovada. As mudanças e transformações são tão imediatas que não damos conta de absorvê-las todas. Por ser assim, e a par de todas essas perplexidades, temos a esperança da construção de uma nova sociedade universal, mais solidária e participativa, porque necessitamos todos desse compartilhar para poder construir saberes e competências capazes de superar intoleráveis desigualdades de nosso tempo.

Analisando todos os temas que foram abordados nesta pesquisa, ratifica-se o pensamento de que ensinar bem significa ter bons professores, bom material didático, alunos interessados. Se há uma aspiração a excelência, à superação, então temos uma boa escola. Temos que olhar muito mais do que o aspecto físico da escola para qualificá-la, mais do que recursos de laboratórios e de informática, temos que buscar qual é o espírito das pessoas que estão envolvidas no processo ensino-aprendizagem, professores, alunos, pais e comunidade.

O que se espera quanto ao ensino jurídico transcende a idéia da transmissão pura e simples do conhecimento, mas que o aluno seja conduzido a procurar o conhecimento onde ele já existe e aplicá-lo conforme a junção de sensibilidade e construção jurídica lógica. A nova estrutura do mercado de trabalho também deverá exercer uma forte pressão sobre o modelo atual de IES. As instituições de ensino não perderão as suas características pedagógicas mais arraigadas, mas deverão também preparar para o indivíduo para o mercado de trabalho. Os estudantes exercitarão habilidades úteis para profissões.

Mesmo em uma análise crua e simplista, pode-se notar que numa sociedade onde o emprego para todos é uma falácia, quem tiver condições de resolver problemas vai ter trabalho. A missão das IES, e em especial das IES com ênfase para o ensino jurídico poderá ser ainda mais complexa, pois, esta instituição de ensino será responsável em formar o cidadão, em todos os aspectos, que lida e auxilia na confecção das leis, oferecendo, inclusive, escalas de valores que levem à estruturação de convicções das mais adversas.

Ao conhecer os referenciais teóricos que indicam e promovem a interdisciplinaridade como uma saída palpável ao mundo globalizado e feroz que vivenciamos, temos como a melhor forma de operacionalizar essa nova realidade,

indubitavelmente, por intermédio do uso da interdisciplinaridade, agregada à concepção de ensino e de currículo baseada na interdependência entre os diversos ramos do conhecimento, dando-se menor valor às disciplinas e mais à unidade de conhecimentos que levará a dar condições ao indivíduo de atender problemas concretos.

Para observância da interdisciplinaridade é preciso entender que as disciplinas resultam de recortes e seleções arbitrários, historicamente constituídos, expressões de interesses e relações de poder que ressaltam, ocultam ou negam saberes. Além disso, alguns campos de saber são privilegiados em sua representação como disciplinas escolares.

O desenvolvimento das ciências jurídicas e os avanços da tecnologia, no século XX, constataram que o sujeito pesquisador interfere no objeto pesquisado, que não há neutralidade no conhecimento, que a consciência da realidade se constrói num processo de interpenetração dos diferentes campos do saber.

É importante ressaltar a consciência de que ao sistematizar o ensino do conhecimento, os currículos escolares ainda se estruturam fragmentadamente e muitas vezes seus conteúdos são de pouca relevância para os alunos, que mesmo não reconhecendo um sentido no sistema, são compelidos a cumprir as grades curriculares impostas de forma a se habilitarem como profissionais.

Dessa forma, os indivíduos se tornam mais competitivos no mercado, ou seja, com maior grau de empregabilidade, como também as empresas se tornam mais competitivas no mercado internacional, contribuindo assim para o desenvolvimento da sociedade.

Um trabalho contextualizado parte do saber dos alunos para desenvolver competências que venham a ampliar este saber inicial. Um saber que situe os alunos num campo mais amplo de conhecimentos, de modo que possam efetivamente se integrar na sociedade, atuando, interagindo e interferindo sobre ela.

Os princípios da identidade, diversidade e autonomia redefinem a relação a ser mantida nas instituições de ensino. Entendemos que, a identidade e a autonomia das mesmas são exercidas no contexto constituído por diretrizes gerais de ação e assessoramento à implantação das políticas educacionais, o que exige

dos sistemas educacionais (federal, estaduais ou municipais), a definição de diretrizes de uma política educacional que reflita as necessidades e demandas do sistema, através do acompanhamento e avaliação dos resultados do desempenho dessas instituições de ensino.

É importante frisar também que, essa autonomia implica em planejamento conjunto e integrado da IES, expressão de um compromisso tácito entre os agentes envolvidos sobre objetivos compartilhados, considerando a especificidade, as necessidades e as demandas de seu corpo docente e discente, criando expressão própria e local ao disposto na base nacional comum.

Esses pressupostos justificam e esclarecem a opção pela organização do currículo em áreas que congregam disciplinas com objetos comuns de estudo, capazes, portanto de estabelecer um diálogo produtivo do ponto de vista do trabalho pedagógico, e que podem estabelecer também um diálogo entre si enquanto áreas.

Temos observado várias iniciativas de articulação dos conhecimentos e, um dos modelos de integração disciplinar é, justamente, a interdisciplinaridade, tema que é tratado por diferentes disciplinas, em um planejamento integrado. Outro método de trabalho didático é aquele em que o currículo se constitui ou se desenvolve em uma série de projetos que problematizam temas da sociedade, que tenham interesse para o grupo.

Uma articulação possível é a de diversos campos de conhecimento, a partir de eixos conceituais. Acreditamos que, uma metodologia importante de trabalho didático é a que se dá através de conceitos, como tempo, espaço, dinâmica das transformações sociais, a consciência da complexidade humana e da ética nas relações, a importância da preservação ambiental, o conhecimento básico das condições para o exercício pleno da cidadania. A articulação do currículo a partir de conceitos-chave, sem dúvida, dá uma organicidade ao planejamento curricular.

Daí o nosso entendimento e a nossa preocupação em focar que, na educação é necessário um planejamento conjunto que possibilite a eleição de um eixo integrador, que pode ser um objeto de conhecimento, um projeto de intervenção e, principalmente, o desenvolvimento de uma compreensão da realidade sob a ótica da globalidade e da complexidade, uma perspectiva holística do indivíduo e da sua

realidade.

Neste contexto a interdisciplinaridade se insere de forma a garantir um melhor intercâmbio e aproveitamento das disciplinas. É o estabelecimento desses objetivos, que não precisam ser os mesmos para todas as instituições de ensino superior, que vão favorecer a diversificação do sistema.

Além dessas questões sobre o ensino superior, sabemos que muitos também consideram que a universidade, juntamente com outras instituições como as empresas, o governo e as organizações não governamentais, estão tendendo, nas suas atividades de pesquisa, a desenvolver um novo modo de produção do conhecimento, dentro da concepção de educação para a competitividade.

Dessa forma, nos tempos atuais a universidade está contextualizada dentro de uma “economia do saber”, no sentido de vincular a produção e a transmissão do conhecimento às necessidades do mercado de trabalho, sobretudo os países desenvolvidos, este fato está relacionado com o aumento da necessidade de conhecimento científico e tecnológico pela indústria na sociedade contemporânea. O conhecimento especializado torna-se um fator chave na determinação das vantagens comparativas entre as empresas. Em decorrência da grande competitividade internacional muitas empresas querem introduzir novas tecnologias e, por isso, requerem conhecimento especializado.

As empresas então se envolvem em arranjos cooperativos com a participação das universidades, do governo e de outras empresas. Daí a importância da educação. Ou seja, a busca de competitividade no processo de globalização é uma das condições de emergência do novo modo de produção do conhecimento que implica em transformações na educação em geral e, sobretudo, no ensino superior. Esse novo modo de produção do conhecimento se situa num contexto de aplicação, no sentido que desenvolve pesquisas a partir da necessidade de resolver problemas práticos ou de atender demandas econômicas ou sociais e não apenas de interesses cognitivos como na pesquisa básica.

Daí a relevância da Interdisciplinaridade, pois se o conhecimento é produzido num contexto de aplicação e não apenas com a intenção de acumulação

do conhecimento na área, muitas vezes o problema a ser solucionado através do conhecimento exige que disciplinas complementares trabalhem a seu respeito.

Podemos reconhecer que, o novo modo de produção de conhecimento provoca mudanças no ensino superior, pois a pesquisa desenvolvida tradicionalmente nas universidades era mais disciplinar e se realizava, sobretudo, num contexto acadêmico orientado por interesses da comunidade científica e do processo de conhecimento e não por sua utilidade econômica ou social.

Porém, a consolidação do novo modo de produção de conhecimento não implica necessariamente na substituição do antigo. Eles podem se desenvolver simultaneamente dando margem à realização de pesquisas básicas, ao mesmo tempo em que são estimuladas pesquisas aplicadas e o desenvolvimento de tecnologias, só que esses processos cada vez mais não se realizam separadamente.

Por outro lado, a massificação do ensino superior também viabiliza a emergência do novo modo de produção de conhecimento, pois o número de pessoas com competência em pesquisa cresce demais para serem absorvidos apenas nas universidades.

Dessa forma, podemos entender a heterogeneidade institucional como uma característica importante da produção científica e tecnológica contemporânea, supondo que essa produção se faça agora em vários lugares, como laboratórios governamentais e as empresas privadas, além das universidades.

A consolidação democrática pode levar os pesquisadores a trabalhar considerando demandas sócio-econômicas, pois a opinião pública tende a cobrar mais resultados da pesquisa científica e tecnológica. Isso faz aumentar o peso das pesquisas temáticas e a determinar as agendas de pesquisa em função de demandas externas.

Indubitavelmente, a concepção de educação muda através dos tempos e, a sociedade contemporânea, considerada como sociedade do conhecimento, requer um repensar sobre a educação, porém, é importante destacar que uma única concepção de educação não pode dominar inteiramente, da mesma forma que o novo modo de produção de conhecimento não pode excluir o antigo.

No que se refere à educação, a dimensão social e a dimensão econômica não são necessariamente excludentes, muito pelo contrário, a visão utilitarista não pode eliminar a visão humanista, posto que, não se pode contestar a evidência de que todas estas dimensões representam parte de uma engrenagem que precisa funcionar harmonicamente.

O conhecimento é estratégia fundamental e privilegiada da vida. Não de uma vida puramente biológica, transitiva, mas de uma vida prática que se constrói, histórica e socialmente, no cotidiano que emoldura e catalisa nossas experiências. Assim, o conhecimento é mediação central do processo educativo.

Porém, o conhecimento não é dado na bagagem hereditária – nem como estrutura já montada nem como programa a ser atualizado progressivamente de acordo com faixas etárias. O conhecimento também não é um dado vindo do meio – físico ou social – como objeto já delineado, pronto, que basta ser observado ou ensinado para ser adquirido, aprendido.

O conhecimento é uma construção, uma síntese produzida, aos poucos, para a qual ocorrem sempre e de forma radicalmente complementar, tanto a bagagem hereditária quanto o meio: sínteses confeccionadas pela ação do sujeito.

Em plena era da informação, a questão da educação assume um papel de sobrevivência estratégica no contexto de uma sociedade de aprendizagem onde a adaptação à mudança é abrupta e a emergência de novas tecnologias é altamente acelerada e imprevisível.

Quanto melhor conhecermos o que é a cognição, ou seja, o ato de conhecer, integrar, elaborar e exprimir informação tanto melhores soluções encontraremos para resolver os nossos problemas.

Em síntese, é uma nova forma de pensar em educação, em formação e em qualificação de recursos humanos. Estamos entrando numa sociedade pós-industrial, onde o recurso natural fundamental será a inteligência, a capacidade de resolver problemas. Devemos estar preparados para viver numa sociedade onde “apreender” a cada dia será fundamental. Ao campo educacional, como nunca, vem-se atribuindo um papel crucial na reconversão profissional, requalificação, e mais amplamente, ao que se tem denominado ideologicamente de empregabilidade.

A IES não detém mais o monopólio do saber. Antes, quando uma criança entrava na escola, ela era considerada uma “página em branco”, que passaria a ser “impressa” pelo professor das primeiras letras. Hoje, uma criança entra na escola com seis mil horas de televisão. Ela recebe e até aprende mais através de janelas de automóveis, de trem, de avião, do que na escola que é hoje um competidor atrasado num mundo informacional riquíssimo.

Para as empresas, que também terão de reinventar-se a si próprias, em todos os momentos, mais que “treinar na função”, devem formar líderes. Precisamos de profissionais que saibam discernir, decidir, analisar, questionar, comparar fatos, raciocinar com uma consciência crítica ao invés de uma consciência ingênua. Precisamos de pessoas melhor formadas.

Ensinar “o que” e “como” fazer é fácil, pois temos tecnologia para isso. O desafio é “formar” pessoas com capacidade de discernimento e decisão. A perspectiva educativa que nos parece fundamental é aquela que garante uma base sólida de conhecimentos técnico-científicos e uma postura ético-política e valorativa, capaz de construir cidadãos conscientes e ativos, na busca de alternativas de uma sociedade incluyente. Em tempos de ideologia neoliberal esta tarefa não é simples, mas impõe-se como necessária a todos aqueles que buscam um futuro reconhecível para as gerações atuais e vindouras.

Uma educação compatível com as necessidades da sociedade tem sido o sonho mais acalentado de todo o sistema de ensino em todos os momentos históricos, porque é nessa sociedade que os sujeitos da educação estabelecem o seu espaço de vida social, emocional e de desenvolvimento cognitivo. O horizonte a ser alcançado é a construção de um cidadão analítico, reflexivo, crítico, capaz de viver e conviver, desenvolver-se, continuar aprendendo, participar, interagir e ser feliz num mundo em permanente mobilidade, evolução e conexão nos caminhos da “Sociedade do Conhecimento”.

O mundo globalizado, ao mesmo tempo multiculturalista, fragmentado e em mudança contínua, exige dos novos profissionais uma formação flexível que lhes desenvolva o raciocínio lógico, dê autonomia, articulação verbal, capacidade de iniciativa, cooperação e capacidade de tomar decisões. Contudo, as transformações econômicas e políticas de globalização da abertura de mercados e flexibilização do

trabalho além de redução dos gastos do Estado com as instituições sociais, ocorridas no contexto da sociedade brasileira a partir das políticas neoliberais, têm provocado significativas mudanças no que se refere ao nosso papel social enquanto docentes, bem como na forma de promoção da interação universidade e sociedade, gerando implicações de cunho metodológico na prática curricular.

E, além disso, a acelerada produção tecnológica e informatização do conhecimento têm exigido dos Centros de Ensino uma nova postura no que diz respeito às condições materiais de produção do seu trabalho. Ou seja, a competitividade do mercado coloca, a todo instante, em “xeque” a qualidade do seu “produto” e a sua própria existência como instituição destinada à produção do saber, instigando com isso o estado de crise por que passam os Centros de Ensino nos dias atuais.

Diante desse contexto, as concepções ideológicas de universidade e extensão universitária adquirem outras significações na prática curricular. Não mais se acentua a preocupação no atendimento às necessidades sociais da comunidade, a exemplo da concepção assistencialista, ou mesmo a integração do ensino-pesquisa, da relação universidade e sociedade e/ou da relação teoria-prática, em uma perspectiva dialética, como proposto pela concepção acadêmica.

Outra concepção ideológica tem se constituído frente às novas exigências da sociedade globalizada, acentua-se a dimensão exterior à universidade, bem como os aspectos econômicos e de parcerias com outras instituições, deixa-se de privilegiar o atendimento aos grupos excluídos e passa a tratar a todos como consumidores. Dessa forma, o produto da universidade transforma-se em mercadoria a ser comercializada e a extensão passa a ser um dos principais canais de divulgação e articulação comercial.

Temos muitas propostas criativas que foram desenvolvidas durante todo o processo histórico do homem, mas sempre devemos buscar ter autonomia, criatividade e principalmente sermos capazes de inovar em novos projetos. Devemos sempre estar nos avaliando, a avaliação é um processo! Assim, poderemos avaliar pontos fortes e fracos de um estabelecimento de ensino, qualquer que seja.

Para que isso aconteça o ensino superior deve viver um clima de intenso questionamento, pesquisa, parceria e avaliação, buscando soluções para problemas decorrentes das contradições do sistema, o que em última análise, se manifesta nos cursos universitários, proporcionando um novo pensar e fazer, capaz de desenvolver uma concepção histórica de sujeito e sociedade. Desta forma, pretendemos também ressaltar que, não só em nível de graduação, mas também em relação à extensão universitária, é necessário deixar de ter uma função esporádica e assistemática para caracterizar-se como um exercício constante de pensar a formação acadêmica como parte integrante de uma perspectiva de interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças e PIMENTA, Selma G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRANDÃO, Carlos. *O que é educação* – São Paulo: Braziliense, 1981.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.657 de 04.09.1942*. Lei de Introdução ao Código Civil Brasileiro.

BRASIL. Lei Federal Ordinária. *Lei nº 9.394 de 20.12.1996* – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), publicada no DOU em 23.12.96.

BRASIL. Lei nº 314/1895. Instituiu o primeiro currículo do curso de Graduação em Direito.

_____. Lei nº [4.024, de 20.12.61](#), publicada no DOU de 27.12.61 e Retificada em 28.12.61. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei nº [5.540, de 28.11.68](#), publicada no DOU de 29.11.68 e Retificada em 3.12.68. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

_____. Lei nº [5.842, de 6.12.72](#), publicada no DOU de 6.12.72 - Dispõe sobre o estágio nos cursos de graduação em Direito e da outras providências.

_____. Parecer 215, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, em 15/9/62, e publicado no Documento nº 8, de outubro de 1962, pág. 81/83, e republicado no Documento nº 10, de dezembro de 1962, pág. 16/19.

_____. Parecer 162/72. Ensejou a Resolução Conselho Federal de Educação nº 3/72, com os acréscimos da Resolução 15/73.

_____. Parecer CES 776/97. Trata da Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Homologado em 08 de agosto de 2003.

_____. Parecer CES 507/99. Aprecia proposta de revogação das Portarias Ministeriais 1.886/94 e 3/96. Indicação. Aprovado em 19 de maio de 1999.

_____. Portaria Ministerial de 4/12/1962, homologou o Parecer 215/62.

_____. Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

_____. Portaria Ministerial nº 1.886/94. Instituiu o "Estágio Curricular", de caráter acadêmico, como atividade integrante obrigatória do Curso de Bacharelado em Direito, dentre outras providências.

- CHAUI, Marilena S. Ventos do Progresso: A universidade administrada. In: PRADO, Jr, B e outros. *Descaminhos da educação pós-68*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- COELHO, Ildeu Moreira. *Realidade e utopia na construção da universidade: memorial*. 2. ed. – Goiânia: Ed UFG, 1999.
- COLL, César – *Psicologia e Currículo*. São Paulo – Editora Ática, 1998.
- COSTA, Marisa V. *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FALCÃO, Joaquim. *A reforma do ensino jurídico: sugestões táticas. A crise do ensino jurídico: diagnóstico e perspectivas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.
- FAZENDA, Ivani C.A. – "Práticas Interdisciplinares na Escola" São Paulo: Cortez, 1991.
- _____ *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____ *Dicionário em construção: Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRANCO, Édson (1998) *Utopia e Realidade: a Construção do Projeto Institucional no Ensino Superior*. Brasília: Universa – UCB, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, Maria A. Salin – *Reflexões Introdutórias sobre a Ação Interdisciplinar na Escola Básica*. Porto Alegre: Sulina/Unisinos, 1996.
- JUNQUEIRA, Eliane Botelho. Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito: flexibilidade e criatividade. In: *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação*.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e feito*. Campinas: Educação & Sociedade, ano 21, nº 70, abr. 2000.
- LENOIR, Y. *L'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: des lectures*

distinctes em fonction des cultures distinctes. In: *Lês fondaments de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. LENDIR, Y, Rey, B;

FAZENDA, I (org.) Sherbrooke: Éditions du CRP, 2001

LUCK, Heloísa. *Pedagogia Interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais* – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NOGUEIRA, Nilbo R.- *Interdisciplinaridade Aplicada*. São Paulo Érica, 1998.

OSOWSKI, Cecília – *Educação Básica e Relações de Poder*. Porto Alegre: Sulinas/Unisinas, 1996.

PCN – "Parâmetros Curriculares Nacionais". Brasília: MEC, 1996

PIMENTA, Selma G. – *Para uma re-significação da didática: Ciências da Educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória)*. São Paulo: Cortez: 1997.

ROSAS, P. *Para compreender a educação superior brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. "*A universidade e a construção do seu projeto pedagógico: o caso da Universidade Estadual de Maringá*". Palestra proferida na União de Negócios e Administração. Belo Horizonte. 1990.

ZAMBONI, Ernesta. Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica. Cad. CEDES, dez. 2003, vol. 23, nº 61 {citado 13 de fevereiro 2005} p.367-377. Disponível na Worl Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100007&lng=pt&nrm=isso.ISSN 0101-3262.