UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VANESSA GURGEL GONZALEZ CORRÊA

DIREITO COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Sorocaba-SP
2017

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VANESSA GURGEL GONZALEZ CORRÊA

DIREITO COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba – Uniso, na linha de Educação Superior, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Pedro L. Goergen

Sorocaba-SP
2017

Vanessa Gurgel Gonzalez Corrêa

DIREITO COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovada em: ____/____/_____

BANCA EXAMINADORA:

_____

Prof. Dr. Pedro L. Goergen
Universidade de Sorocaba

_____

Prof. Dr. Waldemar Marques
Universidade de Sorocaba

_____

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Universidade de Sorocaba

Sorocaba/SP
2017

DEDICATÓRIA

À Ana Maria, minha mãe

Ao Carlos, meu pai

Ao Marcos, meu esposo

Ao Lucas e à Isadora, meus filhos

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus e a Nossa Senhora, por sempre me concederem sabedoria para escolher os melhores caminhos, confiança para acreditar, força para não desistir e bênçãos para me proteger.

Ao meu Orientador, Professor Doutor Pedro Goergen, por acreditar que eu era capaz. Agradeço seus conhecimentos incluídos, sua orientação, fundamental ao desenvolvimento e à conclusão desta pesquisa, seus ensinamentos, profissionais e acadêmicos, sua paciência e dedicação.

Aos Professores integrantes da Banca Examinadora, Professor Doutor Waldemar Marques e Professor Doutor Rafael Ângelo Bunhi Pinto, pelas observações, sugestões e considerações, essenciais ao enriquecimento e à finalização da presente pesquisa.

À minha mãe, Ana Maria, pelo exemplo de integridade, sabedoria e generosidade, e pela mais valiosa contribuição dada, com todo apoio e amor, para a concretização da minha trajetória pessoal e acadêmica. Agradeço pela preocupação e pelo amor. Você é referência profissional e pessoal para o meu crescimento. Meu infinito agradecimento.

Ao meu pai, Carlos, meu agradecimento por sempre acreditar em mim, essencial para me fortalecer a sempre tentar realizar o meu melhor. Agradeço por nunca me negar ajuda e por estar sempre presente. Obrigada, hoje e sempre, pelo apoio e pelo carinho.

Ao meu carinhoso esposo, Marcos, por ser tão importante na minha vida. Sempre a meu lado, fazendo-me acreditar que posso mais do que imagino. Agradeço por seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio e alegria, que foram essenciais para que esta dissertação pudesse ser concretizada. Obrigada por estar a meu lado e por acreditar tanto em mim. Obrigada pelo seu amor.

À turminha de casa, meus filhos Lucas e Isadora, sempre tão carinhosos; são meus presentes mais inestimáveis, inspiração para o meu amanhecer e, em especial, para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho. Obrigada por construírem em mim todo o sentido da palavra amor. Eu não sabia que poderia ser capaz de sentir o amor com tanta intensidade. Obrigada, meus “eternos pequenos”.

Às minhas irmãs, Andressa e Alessandra, e ao meu cunhado, João Paulo, meu agradecimento especial pela força e confiança em meu trabalho; obrigada pela amizade, preocupação, carinho e incentivo. Apoio essencial para esta conquista acadêmica.

Agradeço também aos meus sogros, Lucila e Irineu, e à minha avó de coração, Dona Zezé, por me ajudarem, de forma direta ou indireta, neste trabalho. Obrigada pela alegria e pelo carinho.

Aos meus cunhados, Adriana, Cláudio, Eduardo e Beatriz, por me motivarem a continuar e por acreditarem no meu trabalho. E ao meu sobrinho, Mateus, pelos sorrisos e brincadeiras. Foi bom poder contar com o apoio e a motivação de vocês.

À coordenadora do Curso de Direito e amiga, Patrícia A. Pannunzio Maranzano, por acreditar em meu potencial e possibilitar o início da minha caminhada na vida acadêmica. Obrigada pelo carinho e pela confiança.

À Equipe 15B, Nossa Senhora do Sorriso, pelo apoio e pelas benções essenciais para me auxiliar na conquista deste trabalho. Obrigada pelo cuidado e pelas orações.

A todos que passaram pelo meu caminho e, mesmo sem perceberem, tornaram-se, de alguma forma, pessoas imprescindíveis para a realização e conclusão deste trabalho. Em especial, agradeço aos Professores do Programa de Pós-Graduação.

Agradeço, por fim, à Universidade de Sorocaba, por me proporcionar a concretização de um ideal: MESTRADO EM EDUCAÇÃO, importante caminho para a conquista do conhecimento técnico, científico e humanístico, essencial ao exercício da docência e ao crescimento pessoal.

OBRIGADA A TODOS.

O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele.
IMMANUEL KANT

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.
PAULO FREIRE

Quando o direito é desalojado do lugar em que deveria estar, a injustiça não é a culpada desse fato, mas sim quem se conformou com essa situação.
RUDOLF VON IHERING

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado buscou evidenciar os motivos que justificam a inclusão, na matriz curricular de cursos superiores de graduação, não pertencentes à Ciência Jurídica, do Direito como componente curricular obrigatório. Para tanto, foi realizado um estudo para vislumbrar a forma como se desenvolve o conhecimento e para desvelar sua abordagem, especialmente, na educação superior. Nesses termos, foi elaborada uma análise a respeito do Currículo, instrumento no qual se realiza a prática educativa, responsável por habilitar o estudante como profissional competente e, inclusive, como pessoa apta a viver/conviver em sociedade. A análise fortaleceu a ideia de que a *práxis* educacional deve considerar o ser humano como um 'valor absoluto', tornando possível compreender a dialética existente entre Educação e Direito como essencial fonte para a formação do Sujeito de Direito. A pesquisa realizada foi proveniente de um estudo qualitativo de cunho bibliográfico. Os resultados apresentados evidenciaram a relevância de se incluir, nos cursos de graduação, e de se manter, nos que já o incluem, o componente curricular referente ao campo do Direito, concebendo esse procedimento como pressuposto para uma formação crítica, digna e cidadã, associada à finalidade essencial da educação superior: formação técnica e humanística. Nesta dissertação, o estudo evidenciou que, ao se incluírem conhecimentos jurídicos no Currículo dos cursos superiores de graduação não pertencentes à Ciência Jurídica, consegue-se fomentar um processo de ensino-aprendizagem mais reflexivo e consciente sobre a realidade social, contribuindo para a materialização do conhecimento significativo, que deve ser cultivado nas Instituições de Ensino Superior.

Palavras-chave: Direito. Currículo. Instituições de Ensino Superior. Ato educativo. Sujeito de Direito.

ABSTRACT

This dissertation sought to highlight the reasons that justify the inclusion of Law as a compulsory subject of undergraduate courses, including courses that do not belong to the Legal Science. To do so, a study was carried out to envisage the way in which knowledge is developed and to unveil its approach, especially in higher education. In those terms an academic syllabus has been analyzed. Syllabus is the instrument in which the educational practice is carried out and it is responsible for enabling the student as a competent professional and as a person able to live in society. The analysis strengthened the idea that educational praxis shall consider human being as an 'absolute value', making it possible to understand the existing dialectic between Education and Law as an essential source for the formation of the Subject of Law. The research was based on a qualitative bibliographic study. The results presented evidenced the relevance of inclusion of the subject related to the field of Law in undergraduate courses and of maintaining in those that already include it, conceiving this procedure as a prerequisite for a critical and decent formation, associated to the essential purpose of higher education: a technical and humanistic training. In this dissertation, the study showed that by including juridical knowledge in the syllabus of undergraduate courses not belonging to Legal Science area, it is possible to foster a more reflective and conscious teaching-learning process on social reality, contributing to the materialization of knowledge that must be cultivated in Higher Education Institutions.

Keywords: Law. Curriculum. Higher Education Institution. Educational Act. Subject of Law.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2 O CURRÍCULO 16
2.1 O Significado de Currículo e a sua Relevância para as Práticas de Ensino-Aprendizagem..... 16
2.1.1 Da Necessidade do Currículo **17**
2.1.2 Da Elaboração do Currículo **22**
2.1.3 Do Significado de Currículo **33**
2.2 O Currículo, a Educação e a Sociedade 37
2.2.1 Do Currículo e Do Mercado **50**
2.2.2 Do Currículo e Do Conhecimento Significativo **58**

3 O SUJEITO DE DIREITO 70
3.1 A Cidadania e a Dignidade 73
3.2 A Cidadania e a Dignidade no Contexto de um Currículo *Bem* Elaborado..... 90

4 A EDUCAÇÃO E O DIREITO 99
4.1 A Ciência Jurídica como Componente Curricular 100
4.2 A Política Curricular no Universo Educacional 102
4.3 O Direito Delineado no Sistema Curricular como Prática Multicontextualizada …. 109
4.4 O Direito como Regra de Conduta Social 115
4.5 As Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores que apresentam, em seu Conteúdo, os Saberes Jurídicos 124

CONSIDERAÇÕES FINAIS 132

REFERÊNCIAS 137

APÊNDICES 145
APÊNDICE A - Plano de Ensino do componente curricular do campo de atuação jurídica, “Direito de Propriedade Intelectual”, do curso de bacharelado em Design da Universidade de Sorocaba **146**
APÊNDICE B - Plano de Ensino do componente curricular do campo de atuação jurídica, “Direito em Comunicação”, do curso de bacharelado em Jornalismo da Universidade de Sorocaba **149**
APÊNDICE C - Plano de Ensino do componente curricular do campo de atuação jurídica, “Noções de Direito Empresarial”, do curso de Tecnologia em Logística da Universidade de Sorocaba **152**

ANEXOS 158
ANEXOS A - Cursos de Graduação oferecidos pela Universidade de Sorocaba – Uniso que contemplam o Direito como Componente Curricular **..... 159**
ANEXOS B - Cursos de Graduação oferecidos pela Universidade de Sorocaba – Uniso que contemplam como Componente Curricular Assuntos Análogos à Ciência Jurídica, mas que não se materializam em um Componente Curricular específico do Direito **..... 167**
ANEXOS C - Cursos de Graduação oferecidos pela Universidade de Sorocaba – Uniso que *não* contemplam o Direito como Componente Curricular **.....173**

1 INTRODUÇÃO

Pelo conhecimento, o ser humano busca aprender e desvelar o que lhe é desconhecido. Em outras palavras, a pessoa procura conhecer e compreender o universo ao seu redor, com o objetivo, tanto de reconhecer a si mesmo, quanto de encontrar um lugar na sociedade em que vive. Esse processo é inicialmente instintivo e inconscientemente conduzido pelos pais e influenciado pelos ambientes. Ao longo do tempo, com o desenvolvimento biológico e psicológico, o nível de consciência cresce, ampliando a participação de cada indivíduo em sua própria formação. A expectativa é que esse processo passe a ser conduzido pelo próprio sujeito. Do ponto de vista da sociedade, ocorre a oferta de percursos formativos em diversos níveis aos quais as pessoas se integram, enquanto sobrevém o percurso formativo no qual adquirem conhecimentos, habilidades, posturas éticas, etc. Na educação superior, espera-se que essa consciência já esteja plenamente desenvolvida, para que, nesse momento, ampliem-se outras habilidades que poderão ser responsáveis por uma formação humana mais completa, como, por exemplo, o pleno exercício da Cidadania.

Esse é, também, o sentido do conhecimento adquirido no ensino superior de graduação, um dos propulsores da manutenção/transformação da sociedade e da formação para o trabalho e, supostamente, o meio capaz de elevar o conhecimento ao nível do pensar livre e crítico que se objetiva alcançar com o acesso a uma aprendizagem significativa, capaz de brindar ganho de liberdade e cidadania ao estudante.

Isso pressupõe conteúdos elaborados com saberes orientados para a produção de uma cultura humanista do estudante, com o propósito de prepará-lo para as futuras situações pessoais e profissionais existentes no meio social.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem por objetivo geral evidenciar os motivos que justificam a inclusão, na matriz curricular de cursos superiores de graduação, não pertencentes à Ciência Jurídica, do Direito como componente curricular obrigatório. Do ponto de vista do estudante trata-se de alunos que não pretendem se graduar em Direito, mas que são ou deveriam ser familiarizados com elementos desse campo epistêmico, na suposição de que o conhecimento jurídico lhes será proveitoso e útil em sua vida pessoal e profissional. Dito de outro modo, a pesquisa pretende responder à pergunta: quais as justificativas para que os cursos que não visam ao bacharelado em Direito, tenham, em seu Currículo, um componente curricular relacionado à Ciência Jurídica?

A presente dissertação busca apresentar argumentos que defendam o ponto de vista de que os conhecimentos incluídos nos cursos superiores de graduação são essenciais para a vida

pessoal, acadêmica e profissional do estudante. Parte-se do pressuposto de que, para se acolher de maneira esclarecida o conhecimento proporcionado pela Universidade, por meio de seus cursos superiores de graduação, necessita-se compreender os critérios utilizados na elaboração de sua matriz curricular. Quer dizer, considera-se essencial a compreensão a respeito de como devem ser constituídas as aprendizagens oferecidas aos estudantes que ingressam no ensino superior de graduação e, em especial, a compreensão a respeito da necessidade de se incluírem conhecimentos considerados básicos e fundamentais do Direito em cursos superiores de graduação não pertencentes a esse campo epistêmico.

Nesse sentido, será primordial entender como se organizam os conteúdos programáticos no contexto pedagógico de uma instituição de ensino superior, para que se possa, assim, vislumbrar a forma como se desenvolve o conhecimento e desvelar sua abordagem, em particular, a que ocorre no ensino superior de graduação.

Será, então, realizado, primeiramente, o estudo a respeito do *Currículo*, por ser o instrumento pelo qual o docente e os discentes realizam a prática educativa própria de um curso superior. Entretanto, a presente pesquisa não tem a intenção de analisar as propostas e as teorias a respeito do Currículo. Propõe-se, tão somente, entender o seu significado no sistema educacional, bem como compreender sua essência, ou seja, compreender a natureza do conhecimento presente em seus conteúdos, considerados significativos para o futuro profissional.

Nesse enfoque, analisar-se-á, então, a justificativa para a inclusão, em perspectiva multidisciplinar, dos ensinamentos jurídicos no Currículo de outros cursos de graduação que não o de Direito. Trata-se, portanto, de analisar a concepção do Currículo *bem elaborado*: instrumento que, ao prever conteúdos do Direito em cursos superiores de graduação não pertencentes à Ciência Jurídica, pode ser capaz de habilitar o universitário, não apenas como profissional competente, mas, também, de formá-lo para o exercício da Cidadania enquanto sujeito autônomo, crítico e socialmente responsável.

Analisar o sistema curricular terá, pois, a finalidade de identificar recursos que possam ser ferramentas para a conquista e o estímulo ao pensamento livre e crítico do aluno. Isso, porque o Currículo, como forma de organização do conhecimento a ser desenvolvido, representa um recurso capaz de dar suporte à formação profissional e à leitura e interpretação da realidade social, campo de futura atuação profissional.

A estrutura argumentativa da presente pesquisa procura, também, desvelar a dialética entre a Educação e o Direito, analisando os conhecimentos incluídos no ensino superior de graduação, como possível fonte para a formação do *Sujeito de Direito*. A pesquisa buscará,

então, delinear como o ser humano realmente constrói/reconstrói a noção de Sujeito de Direito nas relações sociais desenvolvidas ao longo do tempo. Como parte disso, buscará, então, compreender se isso pode ocorrer em razão de uma *práxis* educacional que considera o ser humano como um "valor absoluto", na expectativa de realizá-lo como cidadão dentro de um sistema democrático de Direito. A necessidade de se compreender, no universo da Educação, a concepção do Sujeito de Direito será, então, essencial, para que se possa viabilizar uma autêntica resposta à inquietação que versa sobre o porquê/para quê da inclusão do conhecimento jurídico como componente curricular em outros cursos superiores de graduação que não o de Direito.

Assim, para uma melhor percepção a respeito deste objeto de estudo, ressalta-se, também, o conceito de Cidadania, destacando que, do ponto de vista do Estado de Direito, ter acesso à Educação é um direito de todo ser humano, pelo "simples" fato de ser pessoa humana e, enquanto tal, ser Sujeito de Direito.

Por sua vez, o direito de acesso à educação superior, conforme se tentará mostrar na pesquisa, deve ser facultado, em igualdade, a todas as pessoas que almejam realizar um curso em uma instituição de ensino superior. A responsabilidade pela realização desse objetivo, que designamos aqui como formação cidadã, cabe às instituições de educação superior, que devem garantir o acesso a saberes necessários à manutenção dos valores do ser humano em comunidade, considerados essenciais para a construção do Sujeito de Direito e, assim, para a conquista da Cidadania.

A presente dissertação tem o intuito de reunir argumentos consolidados a respeito do ponto de vista de que o direito de acesso a uma educação cidadã envolve a perspectiva de se ter acesso ao conhecimento jurídico, considerado elemento essencial à proposta de uma educação não apenas técnica, mas humana, integral e cidadã. Esses termos, que serão elucidados de diferentes ângulos no decorrer do texto, têm o propósito de qualificar uma educação superior que pode/deve ser um sistema responsável pelo acesso ao conhecimento como bem público, como estratégia para a formação pessoal e profissional do universitário.

Com esse enfoque, procurar-se-á compreender se a Educação *de/com qualidade* acessível a todos é um recurso essencial para a promoção do conhecimento significativo a respeito da cultura de determinado tempo e lugar; se ela é competente para possibilitar ao estudante de nível superior a participação nas transformações necessárias de seu universo sociocultural; e, ainda, se os saberes significativos construídos e desenvolvidos efetivamente podem contribuir para a educação integral do sujeito autônomo, crítico e responsável.

Assim, com o intuito de se encontrar uma legítima resposta à questão de se incluir o

Direito, na matriz curricular de cursos superiores de graduação de outros campos epistêmicos, será investigada, na sequência, se, de fato, existe relação entre os saberes presentes no universo da Educação e no universo do Direito. Esse objetivo emerge do intuito de encontrar uma justificativa para a concretização da formação pessoal relacionada à construção cultural e social em Cursos cujos Currículos, na concepção multidisciplinar, contemplem de maneira transversal a inclusão do Direito. Nesse viés, busca-se compreender o ensino superior de graduação como tendo também a função de promover saberes significativos, de modo que os universitários, além da aprendizagem de conhecimentos e habilidades profissionais, desenvolvam consciência reflexiva e crítica frente à realidade sociocultural, bem como a consciência de sua responsabilidade para a transformação e melhoria da sociedade.

Com essa pesquisa, procurar-se-á delinear, com maior clareza possível, o papel das universidades no sistema educacional, visando, com isso, demonstrar que, enquanto fundamental agente de socialização, cabe a elas a importante responsabilidade social na formação integral dos cidadãos. Nesse panorama, postula-se que as universidades tenham como uma de suas finalidades preparar o estudante para a sociedade, como pessoa e profissional. Dessa maneira, será analisado o Currículo, como forma de organização de saberes hábeis, para alcançar e estimular o pensamento livre e crítico e, com isso, compreender se a inclusão de saberes do Direito, no Currículo de diferentes cursos de graduação, poderá proporcionar uma melhor formação cidadã do aluno, em termos de pessoa humana integral, tecnicamente competente e socialmente responsável.

Nessa sequência, como recorte, serão pesquisados, num primeiro momento, os cursos de graduação da Universidade de Sorocaba que incluem, em sua matriz curricular, conteúdos curriculares de Direito, e, serão observados, em outro momento, os cursos que contemplam assuntos análogos à Ciência Jurídica e, também, os que não contemplam o Direito. Esta pesquisa buscará, portanto, encontrar fundamento para compreender se o estudante, que vier a ter acesso ao conhecimento jurídico, ainda que geral e básico, pode alcançar uma formação mais humanística, reflexiva e crítica, ou seja, uma formação que desperte nele a capacidade de análise conceitual crítica da realidade social. Em outras palavras, a pesquisa procura também encontrar justificativa para a trajetória da inclusão do Direito na matriz curricular de cursos de graduação, em termos de qualificação profissional e humanística dos universitários, com vista ao pleno exercício de sua Cidadania.

A presente pesquisa procura, então, encontrar respostas para se entender a relevância do conhecimento desenvolvido nos cursos de ensino superior, que podem/devem ser fundamentais para a vida pessoal, acadêmica e profissional do estudante. Para isso, será primordial a

compreensão sobre a forma de organização utilizada na elaboração da matriz curricular de um Curso, com a finalidade de se revelar a necessidade de se incluírem os saberes considerados básicos e fundamentais do Direito em cursos superiores de graduação de outros campos de Conhecimento diferentes da Ciência Jurídica.

Esses postulados serão desenvolvidos por meio de estudo qualitativo de cunho bibliográfico e documental, para que, com essa metodologia, possa ser compreendida, com fundamentos do campo de atuação da Educação e da Ciência Jurídica, a questão objeto desta pesquisa. Dessa forma, serão consultados autores do campo de domínio da Educação que tratam de temas, como: o significado do Currículo, o conhecimento significativo, o conhecimento adquirido no ensino superior de graduação como bem público, o sistema social, o Sujeito de Direito, as práticas multidisciplinares, dentre outros, que embasarão as premissas deste trabalho; da mesma forma, os autores do campo de domínio do Direito, tratando de temas, como: regras de conduta social, o Direito e a sociedade, o saber jurídico, os mecanismos de controle social, dentre outros, que poderão proporcionar uma resposta fundamentada à proposta desta pesquisa: *O Direito como Componente Curricular nos Cursos de Graduação*.

2 O CURRÍCULO

O conhecimento, um dos importantes recursos das instituições sociais responsáveis pela transformação social, deve, no ensino superior de graduação, proporcionar o pensar livre e crítico que, com base em uma aprendizagem significativa, tem o intuito de impulsionar a reflexão a respeito do universo em que se vive, resultando na liberdade e na Cidadania do estudante.

Assim, disponibilizar conhecimentos é uma forma de se construir/reconstruir a sociedade, a partir de concepções sobre as quais se pretende versar. Para se desenvolver e abordar esses conhecimentos, em especial na educação superior de graduação, torna-se imprescindível compreender o instrumento utilizado para selecionar os conteúdos programáticos no contexto pedagógico de uma instituição de ensino. Faz-se necessário, portanto, o estudo a respeito do *Currículo*, pois, como destaca Sousa, J. (2016, p. 115):

> O que move os estudos curriculares, no momento atual, *é a sua própria essência*, aquilo que está no âmago do currículo, ou seja, *o conhecimento*. É o conhecimento afinal que justifica a existência da escola, da universidade ou de outra instituição educativa. (grifos nossos).

Assim, por ser o instrumento imprescindível para se definirem os conteúdos dos conhecimentos e a forma de como se concebem esses conhecimentos na educação superior, é importante que o objeto de análise, neste momento do presente trabalho, seja o estudo a respeito do *Currículo,* uma vez que esse é o modo pelo qual o docente e o discente tomam ciência do conteúdo programático dos componentes curriculares de um Curso e dos meios de sua propagação e aprendizagem, bem como do desenvolvimento de competências e habilidades.

2.1 O Significado de Currículo e sua Relevância para as Práticas de Ensino-Aprendizagem

O primeiro passo será mostrar como o Currículo, enquanto veículo essencial para direcionar o conhecimento a ser incluído, deve ser desenvolvido. Para que não se torne um meio de hegemonia para a dominação de certas classes sociais, nem apenas uma forma de melhorar o rendimento do futuro profissional, levando-se em consideração, tão somente, os parâmetros do mercado (APPLE, 2006), Moreira e Silva Júnior (2016, p. 48) afirmam que:

> É por meio do currículo, *concebido como elemento nuclear da política educacional*, que os distintos grupos sociais – especialmente os dominantes – expressam sua visão de mundo, seu projeto social e suas "verdades". Sendo, assim, *problematizar e questionar o currículo pode constituir um caminho inicial no esforço por formar*

> *novas subjetividades* que não aceitem as normas opressoras. (grifos nossos).

Nessa perspectiva e dentro da política educacional, buscar-se-á vislumbrar se os conhecimentos da Ciência Jurídica, introduzidos no Currículo dos diferentes cursos superiores de graduação, podem ser saberes disponibilizados aos universitários, para estes se tornarem cidadãos que possuem o pensar livre e crítico sobre regras e valores da vida em sociedade. Certas ideologias, que refletem interesses de determinados grupos, podem ser trazidas à luz e, eventualmente, desfeitas, com a adequada elaboração do Currículo que proporcione esclarecimento e conscientização necessários e essenciais à pessoa humana, livre e autônoma.

Com isso, busca-se compreender o significado e a essência do Currículo como algo a ser elaborado, com o objetivo de proporcionar conceitos e ideias que desenvolvam o pensar livre dos alunos; ou de que maneira um veículo de poder, utilizado como meio para conceber o conhecimento dito socialmente relevante, mas que, na verdade, pode ser utilizado como um recurso seletivo das classes sociais (PARASKEVA, 2002). Analisar essas situações significa encontrar respostas para se justificar a elaboração da matriz curricular de um curso superior de graduação que inclua conteúdos curriculares voltados para a Ciência Jurídica, que se encontra presente na matriz curricular de diversos cursos de graduação.

Assim, a análise inicial da pesquisa será o estudo do *Currículo,* instrumento utilizado pela Educação, para que o professor e os estudantes conheçam/reconheçam o conteúdo programático dos componentes curriculares ministrados em cada curso superior, bem como suas competências e habilidades.

2.1.1 Da Necessidade do Currículo

Primeiramente, deve-se destacar que a pessoa humana, ser social por natureza, deve conhecer sua história e sua cultura, pois são os instrumentos hábeis para identificar o ser humano e definir as situações que ele vivencia, bem como para identificar suas dimensões políticas fundamentais, capazes de concretizar sua Dignidade humana. Essa afirmação é essencial, para que se possa realçar que, durante toda a evolução da história relacionada à Educação, as instituições educacionais foram e são capazes de influenciar o sujeito, adotando práticas de controle e de interferência nas relações sociais, pois:

> Essa instituição é marco decisivo da sociedade disciplinar na produção de corpos úteis e se constitui, quase que simultaneamente, como estratégia biopolítica. Nesse sentido, não perde, na atualidade, a sua força, por mais que propale a sua crise. Pode-se dizer que a escola se constitui como instância básica da produção da subjetividade no contemporâneo na medida em que é a única instituição que tem a seu favor a

> obrigatoriedade, cada vez mais acentuada e reforçada, da *participação* de *todas* as crianças e jovens. (CORRÊA e PREVÊ, 2011, p. 187).

Mas, como proporcionar que o Currículo se torne um meio de inclusão de saberes especializados capazes de "construir e garantir" o Sujeito de Direito? Questionamento relevante, pois "para que o currículo possa corresponder a um espaço de estímulo à tradução, precisa tornar-se também um espaço de construção e reconstrução de conhecimentos" (MOREIRA; SILVA JÚNIOR, 2016, p. 52), porque só assim poderá se tornar um instrumento apto a favorecer o desenvolvimento social.

Nessa percepção, para que a pessoa possa alcançar os conhecimentos essenciais que impulsionam a formação de um pensar livre e crítico, favorável ao desenvolvimento de Sujeito de Direito, será necessário desenvolver e implementar formas de organização com conteúdos e estratégicas didáticas previamente articulados e adequados ao fim almejado pela Educação, pois, conforme descreve Morgado (2016, p. 57):

> A *educação é um elemento essencial para o desenvolvimento de cada cidadão* e, por consequência, para a regeneração e coesão do próprio tecido social e de que os professores assumem um papel importante nesse empreendimento. (grifos nossos).

A Educação, então, deve se posicionar adversa em relação aos mecanismos de poder que possam influenciar na "fabricação" de pessoas úteis à sociedade e, nesse mesmo entendimento, é relevante o educador buscar o fim almejado pela Educação: trazer o sujeito para si; pensá-lo como pessoa e como ser social, o que, certamente, pode ser favorecido com estudos ancorados em Currículos (*bem*) elaborados com conhecimentos significativos para os estudantes de graduação, pois "a prática curricular constitui um espaço privilegiado em que se pode formular um projeto para a construção da autonomia (...)". (MOREIRA; SILVA JÚNIOR, 2016, p. 49).

Ressalta-se que, no desejo de concretizar essa perspectiva da Educação, a Constituição Federal Brasileira afirma, em seu artigo 205, que:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, *visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. (BRASIL, 2016, p. 102) (grifos nossos).

Para assegurar o direito social do acesso à Educação, constitucionalmente previsto no Ordenamento Jurídico Brasileiro, as universidades devem versar conhecimentos necessários à compreensão sobre os valores do ser humano em comunidade, almejando construir e garantir o Sujeito de Direito.

A compreensão e a promoção desses valores são essenciais para o processo de adaptação social e para a inclusão das pessoas no meio social, de forma digna, crítica, livre e justa. Essa adaptação e inclusão da pessoa/aluno na sociedade, por meio da Educação, acontece em diversos níveis e, assim, também, nas universidades, pois, "se o conhecimento é central no novo paradigma econômico-produtivo e social-político, então também o é a universidade, dada a sua relação intensiva com o conhecimento" (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 168).

As universidades, então, enfatizam sua perspectiva de formação cultural e profissional, em cursos que não pertencem ao campo de atuação da Ciência Jurídica, porque devem realizar a formação técnica e humanística que deve existir em uma sociedade. Pode-se ressaltar, assim, o principal aspecto da universidade: o conhecimento é um bem público, pois tem significado para a manutenção e o incremento da sociedade, já que a finalidade da Educação é, também, o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo e, por consequência, o desenvolvimento social, cultural e político da sociedade, da qual fazem parte esses indivíduos (DIAS SOBRINHO, 2005).

Em razão desse teor, é necessário averiguar se o conhecimento jurídico, inserido como componente curricular na matriz curricular de cursos superiores de graduação, deve ser exigido pela universidade, enquanto ciência que produz conhecimento com sentido social (GOERGEN, 2010). Quais serão, então, as justificativas plausíveis, para se defender que os Currículos devem ser elaborados com a inclusão de conhecimentos jurídicos, para que os cursos de graduação consigam cumprir seu principal papel formativo?

Primeiramente, deve-se considerar a importância do Currículo no processo educacional, uma vez que a troca de conhecimentos, básicos e fundamentais, em todos os cursos superiores de graduação, é mediado pelo Currículo, o instrumento que antecipa e induz conteúdos pedagógicos e seu modo de desenvolvimento, pois:

> (...) como projeto coletivo de formação intelectual, cultural e humana, que procura responder às necessidades sociais, a educação encontra na escola o espaço privilegiado para a sua concretização (...), *sendo através desse currículo que se clarifica que tipo de homem se deseja formar e que saberes e valores se devem disponibilizar às gerações mais novas*. (MORGATO, 2016, p. 59) (grifos nossos).

O introdutório estudo teórico a respeito do Currículo, que reflete a elaboração de um projeto pedagógico, tem por objetivo pensar propostas que fundamentam, de maneira crítica, o aspecto qualitativo da Educação com a boa estrutura do plano curricular. Assim, como declara Sacristán (2000, p. 51-52):

> É, pois, um enfoque integrador de *conteúdos e formas*, visto que o *processo* se centra na dialética de ambos os aspectos. O currículo é método além de conteúdo, (...)

> porque, por meio de seu formato e pelos meios com que se desenvolve na prática, condiciona a profissionalização dos professores e a própria experiência dos alunos ao se ocuparem de seus conteúdos culturais. Vê-se, assim, uma dimensão mais aperfeiçoada do ensino como fenômeno socializador de todos os que participam dele: fundamentalmente professores e alunos.

A organização curricular deve, então, delinear as atividades pedagógicas, porque no Currículo consegue-se visualizar a concretização dos fins sociais e culturais. Como o Currículo pode ser considerado o processo de construção, a partir da realidade, do mundo social e cultural, esse instrumento representa o espaço do criar e recriar o saber, em que se visualiza o significado social de uma conquista individual e coletiva dentro do universo da Educação. Compreende-se, dessa maneira, como alguém, que é um ser social, por meio de interações entre o refletir e o atuar, torna-se aquilo que é. Assim, os cursos de formação superior, enquanto ciência, podem cumprir, por meio da produção do conhecimento delineado no Currículo, sua função social (GOERGEN, 2010).

Durante todo o processo evolutivo da Educação, deveriam/devem ser criadas condições para um 'conhecer livre'. A liberdade de pensar materializa-se na autonomia completada com a verdade a respeito do conhecimento formado; quer dizer, o saber recebido não se limita nem se restringe a um determinado pensamento ideológico ou a certo poder de regulamentar e normalizar os modos de vida. Para a busca do saber, é necessário, então, que o estudo esteja profundamente relacionado com a veracidade dos fatos. Compreender, de forma reflexiva e autônoma, as questões existentes em uma realidade social, sem interferência de certas instituições de poder, torna possível conquistar a busca pelo desenvolvimento pessoal e profissional. Com o cerceamento do conhecimento, ao contrário, retira-se da pessoa a possibilidade de pensar, limita-se sua liberdade individual e, consequentemente, fere-se sua Cidadania, em confronto direto com a concepção do ser humano enquanto ser social, sujeito que possui direitos, dentre eles o da Educação livre e *de/com qualidade*.

Nessa visão mais ampla, percebe-se que o Currículo não se refere a uma realidade abstrata, mas, sim, reporta-se à concretude da socialização em que ocorre a educação superior e a materialização da prática denominada Educação. Significa dizer que nos Currículos se consegue visualizar o contexto sociocultural, uma vez que nele está presente sua principal esfera de interesse: a sociedade. Sacristán (2000, p. 21) esclarece que:

> Entender o currículo num sistema educativo requer *prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento* (...) o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, o que acaba por lhe dar significado real. (grifos nossos).

O Currículo, assim construído a partir da realidade social concreta, é capaz de reproduzir e de questionar a cultura, com o objetivo de estimular a inclusão do conhecimento e, ao mesmo tempo, de preparar o aluno de graduação para a vida pessoal e profissional, adquirindo e compreendendo, por meio do pensar livre e crítico, valores morais e sociais presentes em sua realidade cultural. Nesse aspecto, evidenciando a relação entre receber o conhecimento e tornar o conhecimento significativo no devir do contexto social e cultural do universitário, Sousa, J. (2016, p. 116) elucida que:

> (...) *o conhecimento é construído pelo sujeito*. Uma coisa é o acesso à informação (...); e outra coisa é a informação ganhar significado para o sujeito, quando é filtrado pelo seu contexto particular de vida, passando a conhecimento (...) – isto é, o conhecimento é construído pelo sujeito. (...). Em última análise, dir-se-ia que *não existe conhecimento se não houver o sujeito que o apreende*. (grifos nossos).

Assim, os conteúdos presentes nos Currículos devem ser concebidos levando-se em conta o conhecimento, a competência e a realidade experimentada pelo docente, para que, ao serem desenvolvidos contextualizadamente e de forma transversal, possam produzir um conhecimento significativo. Nesse aspecto, para se compreender esse processo formativo que ocorre de maneira transversal, lê-se, em Pérez (2015, p. 265), o sentido de aula:

> A *aula como acontecimento* se inspira na transversalidade, pois, além de promover diferentes trânsitos pela multiplicidade de saberes, engendra outra abordagem e funcionamento do conhecimento da escola, supera a sua fragmentação e rompe com hierarquizações e disciplinarizações ao articular conhecimento e experiência cotidiana.

Isso significa dizer que os conteúdos curriculares, desde que se relacionem com a realidade sociocultural, poderão fazer com que os saberes concebidos ganhem significado para o estudante. Destaca-se que "é a aprendizagem possível dentro dessa cultura escolar peculiar definida no currículo pelas condições que definem a instituição-teatro no qual se desenvolve a ação" (SACRISTÁN, 2000, p. 89) (grifos nossos).

Nota-se, portanto, que a compreensão de Currículo é essencial para que se possa construí-lo de forma a alcançar uma prática pedagógica voltada à formação da Cidadania e da Dignidade da pessoa humana, devendo ser elaborado em consonância com as perspectivas do docente e do discente, e com as necessidades sociais mais amplas. O Currículo correlacionado às expectativas culturais inerentes à experiência humana deve possibilitar e fomentar no aluno universitário o desenvolvimento crítico, mediante o exercício consciente do livre pensar sobre os valores morais de justiça e equidade presentes na sociedade, pois:

> Se a universidade adere acriticamente aos "objetivos" da sociedade, (...), ela abdica de sua função de formação, de educação e de autonomização dos sujeitos, em favor da organização da produção e de um pretendido controle das relações entre indivíduos.

> (...). *A desfiguração da universidade não vitima somente a ela; tem como consequência o empobrecimento da própria sociedade*, pois esta se desprovê de sua principal instância reflexiva, cultural e civilizacional. (...). *A universidade faz parte da totalidade da vida social.* (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 165) (grifos nossos).

As instituições educacionais devem ofertar uma educação *de/com* qualidade social, que favoreça a formação cultural e profissional ao universitário, além dos conteúdos estritamente técnicos, com o propósito de prepará-lo, por meio do conhecimento que produz uma cultura humanista, para as futuras situações pessoais e profissionais presentes no meio social.

Assim, compreendendo o papel e a função político-social da Educação, por meio do estudo a respeito do Currículo, poderá ser possível encontrar justificativas para a introdução de componentes curriculares do âmbito do Direito em cursos superiores de graduação de outros campos epistêmicos. Nesses termos, ao entender o Currículo no universo educacional, poderá ser evidenciada, então, que a justificativa para esse procedimento é que tal providência pode/deve favorecer o debate e a discussão de questões ligadas ao direito e à justiça, angulares à formação cidadã. Trata-se, no cenário acadêmico, de algo que Dias Sobrinho (2014b, p. 656) chama de novas fronteiras do conhecimento:

> (...) a universidade continua sendo uma instituição capaz de *reorganizar os conhecimentos em forma de disciplinas e de produzir conhecimentos sobre conhecimentos*. Isso é importante não só para organizar as aprendizagens, mas, também, para alavancar o desenvolvimento e abrir novas fronteiras dos conhecimentos. (grifos nossos).

Percebe-se a importância do debate, em níveis educacionais superiores, sobre valores do ser humano, em diálogo crítico com os demais conhecimentos desenvolvidos pelos professores, para que os estudantes sejam capazes de assumir saberes fundamentais que conduzam ao respeito de valores morais e sociais presentes na realidade dos alunos de graduação.

Para aprofundar a questão, parece oportuno, neste momento, analisar a forma como se elabora um Currículo dentro da prática educativa, que transita das diretrizes curriculares nacionais deliberadas pelo Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação - CNE/MEC, para a *práxis* educacional na educação superior.

2.1.2 Da Elaboração do Currículo

Os processos educacionais, que têm o propósito particular de proporcionar aprendizagens escolares específicas, refletem a estrutura social existente em determinado tempo e lugar; envolvem a descoberta do aprender a pensar, de uma forma ou de outra, inerente à

práxis educacional, uma vez que se relacionam, dialeticamente, às teorias articuladas no campo educacional e às práticas vivenciadas por seus protagonistas (docentes e discentes). Corrêa e Preve (2011, p. 183) ensinam que:

> (...) o campo educacional está cindido em teorias e práticas. Teorias que orientam práticas ou o seu contrário, práticas que orientam teoria e todas as variações dialéticas possíveis. Teorias e práticas educacionais como campo povoado por distintos elementos reunidos em sistema.

Dessa maneira, entende-se que, para os efeitos sociais do Currículo nos processos educacionais, deve-se considerar o momento histórico-natural que ocorre na sociedade, porque se considera o Currículo como sendo "a expressão social da instituição escolar e isso tem suas consequências tanto para o comportamento de alunos como para o do professor" (SACRISTÁN, 2000, p. 170). Assim, como a história da sociedade se concretiza de acordo com o desenvolvimento da sociedade em conformidade com sua cultura, pode-se afirmar que o Currículo, que prescreve o contexto sociocultural, exercerá influência concreta na atuação social do estudante, além de poder interferir na sociedade em que ele se encontra, mantendo-a e/ou transformando-a.

Compreende-se, pois, que o Currículo espelha a sociedade e sua história, com o viés de encontrar as matrizes do seu desenvolvimento e das mudanças nela ocorridas. Desse modo, o Currículo, enquanto texto que reflete a realidade social e cultural, traz, também, em seu conteúdo, um conhecimento sobre a aprendizagem que pode e deve se transformar no desenvolvimento do pensar livre e crítico, para além dos restritos limites de que demanda o mercado. Nessa percepção, afirma Dalbosco (2015, p. 126-127):

> O que está em jogo aqui, novamente, como já o estava em Platão, *é formação equilibrada do ser humano*, contemplando todas as suas dimensões e não só um tipo específico de racionalidade. Neste sentido, *a ampla formação cultural refere-se à educação de todas as dimensões e potencialidades humanas*, exigindo o cultivo de seus diferentes tipos de racionalidade. (...). *Isto exige, de outra parte, que a educação superior reponha novamente em sua agenda a questão da ampla formação cultural*, pois é por meio dela que as novas gerações poderão ter acesso a formas de pensamento e de ação baseadas na cooperação internacional e na solidariedade humana. (grifos nossos).

O Currículo visto como uma construção social torna possível a compreensão da história em seu movimento, demonstrando que a atuação humana pode transformar o processo histórico. Nota-se, assim, que o fator determinante de uma sociedade, que compreende a diferença e a relação entre o interesse particular e o interesse comum, é a aquisição de conhecimentos necessários à existência do ser social e ao desenvolvimento da sociedade. Para adquirir esses conhecimentos, o Currículo precisa ser "a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam

os fins da educação no ensino escolarizado" (SACRISTÁN, 2000, p. 17); dessa forma, torna-se, por meio dos saberes incluídos, um dos recursos fundamentais para o desenvolvimento da sociedade. Conforme esse enfoque, Sousa, F. (2013, p. 74) alerta:

> (...) "*o que ensinar?*". (...) A análise das identidades culturais dos estudantes e dos processos de formação das mesmas não é alheia a essa questão central, na medida em que as decisões sobre *o que ensinar e como ensinar* têm implicações relativas à compatibilidade entre currículo e essas mesmas identidades. (grifos nossos).

Um plano curricular *bem* elaborado, no caminho de construir saberes a respeito do contexto social e cultural da vida em sociedade, promove o crescimento pessoal e profissional do aluno que adquire esses saberes. Principalmente durante as aulas, há a construção de identidades socioculturais existentes no universo do docente e do discente, importantes para uma aprendizagem significativa, que reflita a liberdade e a cidadania. Sousa, F. (2013, p. 73-74) argumenta:

> (...). Sabendo-se que a qualidade da aprendizagem depende, em parte, da relação entre o currículo formal e a identidade cultural do estudante, é legítimo que se espere do trabalhador curricular sensibilidade em relação a essa mesma identidade cultural. (...) *os processos de caracterização das identidades culturais dos estudantes têm cabimento no trabalho curricular desde que sejam concebidos em função das necessidades do ensino*. (grifos nossos).

Atenta-se, ademais, que o Currículo, presente nas instituições de educação superior como forma de organização do conhecimento, deve ser apto a desvelar o universo da realidade educacional, seus objetivos e suas funções, na medida em que representa um recurso capaz de trazer abordagens que desmistificam a realidade social. Nesse contexto da realidade educacional do ensino superior de graduação, deve-se, então, compreender o Currículo como um recurso de incremento do desenvolvimento social alcançado, *principalmente*, em três dimensões: o da pesquisa para encontrar respostas aos desafios postos pela sociedade; o da formação de alunos como profissionais bem qualificados para o mercado de trabalho; e o da construção para a formação cidadã: "por isso dissemos que *o currículo é o projeto cultural que a escola torna possível*. (....). *O ensino em geral e o próprio currículo são entendidos como um processo de construção social na prática*". (SACRISTÁN, 2000, p. 166) (grifos nossos).

É nessa acepção de sua concretude, articulada no tempo e no espaço, que se consegue perceber o Currículo como sendo "uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto a uma discussão crítica e possa ser efetivamente realizado" (STENHOUSE *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 51). Nesse sentido, um plano curricular que se apresente de forma transversal deve estar em consonância com as práticas pedagógicas multicontextualizadas:

> A respeito das inovações pedagógicas vinculadas ao currículo e ao ensino, o Projeto investiga aquelas tendências para *incorporar espaços e práticas docentes multidisciplinares ou de aprendizagem práticas que promovam conhecimentos transversais* e relacionados com o "fora" da universidade, ou bem sobre a informação docente dos acadêmicos para que cumpram com seus objetivos[1]. (LAMARRA, 2014, p. 678) (grifos nossos).

Acrescenta Sacristán (2000, p. 29):

> Na configuração e desenvolvimento do currículo, podemos ver se entrelaçarem práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, junto a práticas estritamente didáticas; (...). A compreensão do currículo, a renovação da prática, a melhora da qualidade do ensino através do currículo não devem esquecer todas essas inter-relações.

Considera-se, pois, que o sistema curricular deve exprimir o real conceito do que é conhecimento e como deve ocorrer o processo de educação. Para tanto, é preciso levar em conta a dialética entre o conteúdo e a forma do Currículo, que deverão condicionar tanto o papel do docente quanto o do aluno, como suas experiências e concepções de aprendizagem. Portanto, no Currículo, estão presentes as concepções e atividades relacionadas ao fenômeno da Educação, e os conteúdos e orientações que concretizam o processo de acesso aos saberes significativos. De acordo com Moreira e Silva Júnior (2016, p. 48):

> O currículo envolve, assim, os espaços/tempos em que os sujeitos interagem, as ações escolares e culturais se desenvolvem e renovadas tecnologias são empregadas. Nesse contexto, se ensina e regula o corpo, produzindo subjetividades e arquitetando formas e possibilidades de se viver em sociedade.

Dessa forma, o Currículo dos cursos superiores permitirá a articulação de conhecimentos especializados capazes de aprofundar e de reconstruir relações sociais por meio de práticas de ensino-aprendizagem essenciais para a participação do estudante em uma sociedade democrática, aberta ao criar/recriar o pensar livre e crítico, construindo a dimensão histórico-cultural do ser social que é o estudante.

Nesse diapasão, o sistema curricular pode ser analisado levando-se em conta o conceito de *dispositivo*, que considera que, para se alcançar determinado fim, como o da educação, com conhecimentos que criem e recriem o saber, existem, de maneira dinâmica, a vinculação e a relação entre diversos elementos. É essa a percepção em Simonini (2015, p. 72), quando afirma: "e é no bojo de tal definição que Gattari (...) considera que "[...] um dispositivo não compreende

---

[1] "Respecto de las *innovaciones pedagógicas* vinculadas al curriculum y a la enseñanza, el Proyecto aprendizajes indago aquéllas tendientes a incorporar espacios y prácticas docentes multidisciplinares o de prácticos que promocionaran conocimientos transversales y relacionados con el 'afuera' de la universidad, o bien sobre la información docente de los académicos para que cumplan con estos objetivos" (LAMARRA, 2014, p. 678).

somente a palavra, o sujeito e o significante: é o engendramento de mil componentes que faz com que a realidade e a história sejam o que são””.

Para uma melhor compreensão a respeito da acepção de dispositivo, SANTOS e LAZZAROTO (2007, p. 79) afirmam que:

> O dispositivo (...) é um conjunto multilinear composto por linhas de natureza diferente quanto à visibilidade e à enunciação que constituem um regime de práticas discursivas, às forças que compõem o exercício do poder em práticas institucionais, à subjetivação acionada “quando uma força, em vez de entrar em relação linear com outra força, se volta para si mesma, atua sobre si mesma e afecta-se a si mesma (Deleuze, 1996, p. 86)”.

O Currículo, levando-se em conta essa acepção de ‘dispositivo’, é, então, o instrumento que delineia as práticas educacionais, que atuam como meio para constituir o sujeito/estudante dentro do universo do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, efetiva-se a Cidadania por meio do olhar do sujeito/aluno para si mesmo, tornando-o visível na sociedade. Ao trazer o sujeito para si, momento em que este passa a se pensar como pessoa e como ser social, o Currículo, por meio da disponibilização de conhecimentos significativos, consegue-se, então, materializar o fim desejado pela Educação: o desenvolvimento subjetivo e profissional do indivíduo e, por consequência, o desenvolvimento social, cultural e político da sociedade. Conforme Dalbosco (2015, p. 137 e 129):

> Ao formar as novas gerações com o espírito de um cidadão do mundo, a educação superior está contribuindo, desse modo, à própria formação da cidadania democrática [uma vez que] (...) *a ideia de uma boa formação profissional exige a educação para a cidadania democrática*. (grifos nossos).

Percebe-se, assim, que o Currículo consegue materializar seu objetivo de desenvolver e recriar saberes quando, ao mesmo tempo e de forma integrada e transversal, unem-se conteúdos culturais, colocados em prática por meio de certas condições políticas, administrativas e técnicas das instituições de educação superior. O sujeito/universitário que incorpora os saberes significativos apresentados no ‘dispositivo’ Currículo, é capaz de se constituir e de se modificar no momento em que domina o seu livre e crítico pensar a respeito de sua realidade social e cultural e, principalmente, a respeito de si mesmo, possibilitando constituir sua Dignidade humana. É, ainda, Simonini (2015, p. 73) quem afirma:

> Nesse sentido, como produtores de regimes de verdade, *os currículos podem também ser pensados como dispositivos de subjetivação* que, em seus diferentes delineamentos de mundos, tanto ampliam quanto estreitam as experiências de realidade dos sujeitos sob sua influência. (...). Contudo, por mais que *os dispositivos curriculares enlacem uma experiência estável de realidade* (...), sempre há intensidades em devir que escapam às lógicas de ordenação de um dispositivo e forçam determinado modelo de mundo a tocar perigosamente alguns de seus limites. (grifos nossos).

O Currículo compreendido mediante o conceito de ‘dispositivo’ pode ser relevante para compreender como esse recurso constitui e organiza os sujeitos por meio de práticas prévia e teoricamente estabelecidas, materializando o conhecimento significativo desenvolvido, de modo flexível e autônomo, ao discente. Analisar o Currículo é, então, conseguir visualizar o conteúdo descrito no corpo curricular preestabelecido pela instituição de ensino e compreender como esse conteúdo será concebido pelo docente ao discente.

Nos conteúdos do Currículo, estão presentes ações sociais multicontextualizadas nas formações sociais, atuando no ensino de graduação, que tem por função social preponderante desenvolver a cultura delineada no ‘dispositivo Currículo’.

Ainda, na concepção do conceito de ‘dispositivo’, entende-se que o Currículo é um instrumento capaz de estabelecer inter-relações, gerando conexões sociais, essenciais para a formação pessoal e profissional do estudante.

O Currículo, então, é compreendido como o instrumento que constitui e organiza, por meio da *práxis* pedagógica que define relações multicontextualizadas concebidas de forma transversal, o ato educativo capaz de resultar no conhecimento significativo apreendido pelo estudante universitário.

Ademais, as diretrizes curriculares, ao trazerem determinada orientação teórica advinda de uma manifestação cultural, têm como primeiro destinatário o próprio *professor*, que deve trabalhar o conteúdo do Currículo de acordo com suas experiências, conhecimentos e competências vivenciados em sala de aula. O professor tem autonomia e flexibilidade para consagrar o conhecimento delimitado no conteúdo do Currículo, julgando a melhor maneira de desenvolver os saberes, dialeticamente referenciados na teoria e na prática, para que possa concretizar o processo de aprendizagem. Auarek e Cunha (2013, p. 152), numa alusão a Freire, afirmam:

> Paulo Freire (1996) nos convoca aos saberes que o professor deve cultivar na prática educativa *tendo em vista instaurar a autonomia do educando em seu desenvolvimento*. Esse cultivar só é possível se o professor *age, ele mesmo, em autonomia*. Essa busca por autonomia encontra sua inspiração no reconhecer-se como ser inacabado e à procura de ser melhor. *O professor é convidado a manter uma relação dialógica com o educando e o conhecimento.* Através disso, cultiva-se o gostar de aprender. (grifos nossos).

O docente deve ser um agente capaz de aplicar de maneira flexível e autônoma o Currículo, de tal maneira que venha ao encontro das expectativas e necessidades dos alunos. O que existe teoricamente no Currículo e como ele será posto em prática são situações diferentes, cujo sucesso dependerá das experiências vividas pelos alunos e da habilidade pelo professor de

estabelecer as conexões entre os conteúdos (conhecimentos) curriculares numa perspectiva social, partilhada pelo docente e discente.

Levando-se em conta a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem é, então, essencial garantir sua autonomia para que possa, conforme suas experiências, conhecimentos e competências, desenvolver o conteúdo curricular com flexibilidade e, principalmente, concretizar a *práxis* educacional na perspectiva de conhecimentos significativos, no universo da educação superior. Nesse enfoque, com o objetivo de melhorar a aprendizagem realizada nesse universo, podem ser evidenciados, como faz Morgado (2016, p. 63), os elementos estruturantes da autonomia e da flexibilidade do professor:

> Existem *três qualidades que qualquer docente* deve possuir, uma vez que são imprescindíveis *para a construção da sua autonomia profissional* e para a tão almejada mudança das práticas curriculares: (i) o professor deve ser uma *referência cultural* (...); (ii) o professor deve ser uma *referência moral* (...); (iii) o professor deve ser uma *referência pedagógica* (...). (grifos nossos).

Nesse sentido, pode-se realçar que as instituições de ensino superior, enquanto *locus* de produção, desenvolvimento e construção/reconstrução do conhecimento, serão o lugar onde o docente pode realizar, *com autonomia e flexibilidade*, a inclusão do conhecimento significativo, definido no conteúdo curricular, previamente experimentado no contexto sociocultural e vivenciado pelo docente e pelo discente, na concepção da *práxis* educacional. Como afirma Sacristán (2000, p. 182-183):

> A qualidade da *experiência cultural* que os professores têm vai deixando-lhes um sedimento ao longo de sua formação, sendo a base da valorização que farão do saber e das atitudes, da ciência, do conhecer e da cultura. Perspectivas que colocará em ação quando tiver que ensinar ou guiar os alunos para que aprendam. (...). As perspectivas (...) representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, (...) algo construído no curso da interação com outros, com essa realidade, na experiência.

Assim, o Currículo é a base de sustentação de uma prática educativa em que o professor trabalha, conforme seu conhecimento, sua competência e suas experiências, o conteúdo apresentado, para que possa concretizar o processo de ensino-aprendizagem durante as aulas. Dessa maneira, os encontros em sala de aula podem se tornar momentos fecundos de aprendizagem, em conformidade com as práticas pedagógicas multicontextualizadas e trabalhadas de forma transversal. É a proposta de Auarek e Cunha (2013, p. 152):

> *O professor promove a liberdade do educando à medida que testemunha sua* autoridade no sentido proposto por Paulo Freire, uma *autoridade docente democrática* que se revela na 'firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se' (...). Onde falta essa liberdade, o educando não pode se aventurar. (grifos nossos).

Fica evidenciada, assim, a importância do conhecimento do mundo educacional e científico, considerados significativos e importantes para serem incluídos no processo formativo dos estudantes universitários. Tal processo deve contar com a participação dos docentes, 'educadores da sociedade', para que, além de um rol de conteúdos 'disciplinarizados' e postos institucionalmente, se possa contar com a aceitação e o empenho dos docentes em sala de aula. Assim, poderá ser proporcionada uma melhor compreensão e articulação, sobretudo no que se refere aos conhecimentos e fundamentos relativos à pessoa humana, à sociedade e às relações sociais. Não raro, essas questões são consideradas imposições institucionais estranhas e sem importância pelos alunos, interessados apenas nos componentes curriculares técnicos atinentes ao seu curso específico.

Percebe-se, então, que o docente trabalha na direção de definir e concretizar as práticas educativas consubstanciadas na construção/reconstrução das relações sociais, culturais e históricas. Dessa forma, poderá superar a fragmentação exacerbada do conhecimento, permitindo, assim, que, incluído de maneira transversal[2], o sujeito/estudante possa conquistar o conhecimento a respeito do meio em que vive e, ao mesmo tempo, conquistar o livre pensar como pessoa e como ser social que é. Como elucida Bento (2014b, p. 136):

> Na linguagem filosófica dos gregos a *excelência* humana é sempre pensada ontológica e axiologicamente. Homem é aquele ser que quer e deve querer o '*ariston*', o melhor, o que mais vale. Heráclito (576-480 a.C.) não tinha dúvidas: "Um só homem vale, a meus olhos, dez mil homens, se ele é o melhor". Aristóteles não foi menos taxativo: "Não é suficiente conhecer a excelência; é necessário possuí-la e usá-la". Ser Humano é buscar e alcançar excelência, qualidade, perfeição e superioridade éticas e estéticas.

Com o intuito de regrar os meios para se conquistar esse conhecimento que pode levar à "excelência humana", o artigo 22, inciso XXIV, da Constituição Federal (BRASIL, 2016, p. 60), prescreve que a União deve legislar sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A atual legislação sobre o ensino brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96), destaca a circunstância de que os docentes têm a necessidade de participar da construção do projeto pedagógico da escola, devendo se envolver com as atividades escolares, buscando estratégias de recuperação e zelando pela aprendizagem dos alunos. A referida Lei, ao prescrever uma finalidade em razão das funções básicas do educador, tem o objetivo de garantir a participação do docente na elaboração de um Currículo que seja capaz de atender às expectativas da atual sociedade. Nesse enfoque, Sacristán (2000, p. 193) esclarece:

---

[2] Incluir o conhecimento de maneira *transversal* aos alunos significa desenvolver os saberes de forma a promover a dialeticidade entre o aprender sobre a realidade e o aprender na/para realidade, possibilitando a esses alunos tornarem-se aptos a compreender, de forma autônoma e reflexiva, as regras e os valores presentes na sociedade em que estão inseridos.

> Parece-nos que, uma concepção sobre o currículo como realidade social construída no próprio processo de seu desenvolvimento, no qual se entrecruzam subsistemas tão diferentes, é preciso ver o *papel dos professores como mediadores pedagógicos nesse processo de construção, ao mesmo tempo que são instrumentos através dos quais se "filtram" em tal processo todos os condicionamentos culturais e profissionais que o professor dá para a mediação que realiza.* A mediação do professor ressalta a sua influência e a importância de sua formação cultural e profissional. (grifos nossos).

O Currículo, como se pode notar, é uma construção cultural que deve ser pensada e realizada por todos os educadores que almejam fazer com que o estudante se inclua em todo movimento pedagógico, para pensar e raciocinar sobre variados assuntos que podem ser essenciais para se compreender e conviver com as diversidades existentes tanto no mundo escolar, quanto na sociedade como um todo. Como sustenta Pais (2015, p. 36-37):

> O desejo de aprender passa pelo significado atribuído ao que se aprende, mas também depende da ampliação de novos horizontes de conhecimento que se traduzirão em novas experiências de vida. (...). *O que se exige é que a escola seja um espaço social (e não apenas um lugar físico) onde os jovens possam refletir, criticamente, em suas subjetividades e experiências de vida*. (grifos nossos).

Com isso, o estudante poderá aprender, também, a conviver com as diversidades vivenciadas nos demais universos do contexto pessoal ou profissional, tornando, assim, próxima a conquista do sentimento e do significado da Cidadania. Essa afirmação pode ser observada por meio do cumprimento de uma das metas (especialmente a descrita no item 10) prevista no anterior Plano Nacional de Educação[3], que foi destacada na obra de Valente (2001, p. 99):

> 10. Estabelecer, em nível nacional, *diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior*, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem. (grifos nossos).

As orientações gerais do Ministério da Educação - MEC e da Secretaria de Educação Superior - Sesu, previstas no Edital 4/97[4], que mencionam as propostas para as novas Diretrizes Gerais dos cursos superiores recomendadas de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases devem

---

[3] O Plano Nacional de Educação estava mencionado na Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Entretanto, em razão da Emenda Constitucional 59/09, que alterou o perfil do Plano Nacional de Educação (PNE), de disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para uma disposição com periodicidade decenal, destaca-se que se encontra vigente, hoje, no ordenamento jurídico brasileiro, o Plano Nacional de Educação disposto na Lei nº 13.005/14, que prescreve vinte metas nacionais. Dentre essas metas, a de número 13, assim como no Plano anterior, continua prevendo a *"necessidade de se elevar a qualidade da educação superior"*, cuja estratégia para o seu cumprimento já podia ser verificada com a meta número 10 prevista no referido PNE anterior, conforme ressaltou Valente (2001) em sua aludida obra.

[4] Edital 4 de 10 de dezembro de 1997, do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e da Secretaria de Educação Superior – Sesu.

ser salientadas quanto à organização das Diretrizes Curriculares, porque prescrevem que:

> As Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES[5] na organização de seus programas de formação, *permitindo uma flexibilidade*[6] *na construção dos currículos plenos* e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. (grifos nossos).

Por esse motivo, deixou-se de conceber os 'currículos mínimos', porque, considerados inaptos para se conseguir a qualidade desejada de acordo com a contextualização cultural da sociedade, inibiam a inovação e a diversificação na formação de um profissional apto para as heterogeneidades sociais. Houve, então, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a necessidade de se reconhecer, por meio de diretrizes curriculares nacionais, maior autonomia e flexibilidade às instituições de ensino superior:

> Nesse quadro, era mesmo necessária uma espécie de *"desregulamentação", de flexibilização e de uma contextualização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação*, para que as instituições de educação superior *atendessem, mais rapidamente*, e sem as amarras anteriores, à *sua dimensão política*, isto é, pudessem essas instituições assumir a responsabilidade de se constituírem respostas às efetivas necessidades sociais - demanda social ou necessidade social -, expressões estas que soam com a mesma significação da sua correspondente "exigência do meio" contida no art. 53, inciso IV, da atual LDB 9.394/96. (Parecer nº. 67, de 11 de março de 2003, do CNE) (grifos nossos).

Nesse aspecto, afirma-se que o Currículo tem por finalidade criar possibilidades para se buscar recursos que funcionem como ferramentas para se conquistar e estimular o pensamento livre e crítico do universitário, porque "(...), as IES devem contemplar no perfil de seus formandos as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais em relação a profissionais de alto nível, (...)" (Edital 4/97 do Ministério da Educação – MEC e da Secretaria de Educação Superior - Sesu).

Ressalta-se, ainda, a orientação descrita no Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 776, de 03 de dezembro de 1997, que declara:

> A orientação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, *aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos*. (grifos nossos).

---

[5] A referida sigla "IES" significa Instituições de Ensino Superior.

[6] O Plano Nacional de Educação, Lei nº.10.172 de janeiro de 2001, define nos objetivos e metas: "11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que *assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior*, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem" (grifos nossos).

Essas perspectivas se materializam no momento em que se compreende que, no Currículo, está presente o conhecimento considerado imprescindível, para que o futuro profissional/cidadão possa viver em sociedade, já que se entende que o ser humano é, por definição, um ser social. Nesse enfoque, Sacristán (2000, p. 184-185) analisa que:

> É importante considerar dimensões ou perspectivas epistemológicas relativas ao conhecimento e aos saberes dos currículos. (...), o professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em "conhecimento pedagogicamente elaborado" de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos.

Assim considerado, o Currículo terá contornos delineados pelo professor, que também tem autonomia e flexibilidade para, conforme suas percepções e competências, desenvolver os conteúdos definidos e, principalmente, efetivá-los durante o trabalho realizado em sala de aula, o que servirá para formar o "desenho da aula" com os conhecimentos significativos.

Nessa análise, o Currículo pode ser considerado como o centro de identificação da proposta educativa que se apresenta conforme as concepções do docente, em consonância com as práticas pedagógicas institucionais multicontextualizadas e desenvolvidas de forma transversal, porque é a ferramenta que serve para, socialmente, trabalhar de forma pedagógica o conhecimento significativo, oferecendo ao educando possibilidades e caminhos de construir sua subjetividade e autonomia, condições necessárias para o exercício efetivo da Cidadania. Percebe-se, então, que:

> *A educação ocorre na sociedade, ou seja, parte da sociedade e para ela se destina*. (...), sendo através desse currículo que se clarifica que tipo de homem se deseja formar e que saberes e valores se devem disponibilizar às gerações mais novas. Nesse processo, (...), *o professor ocupa um lugar central, dele dependendo, em grande parte, a qualidade do fenômeno educativo*. (MORGADO, 2016, p. 59) (grifos nossos).

Assim, por meio da *práxis* educacional, propõe-se a elaboração de um Currículo capaz de oferecer, por meio do conhecimento, da competência e das experiências vivenciadas pelos docentes, aprendizagens que "desenham" a estrutura social presente em um determinado tempo e lugar, almejando a descoberta do aprender para o pensar livre e crítico do sujeito/aluno de graduação. Nesse aspecto, Sousa, F. (2013, p. 66-67) enuncia a seguinte propositura a respeito do Currículo:

> *É construído a partir de consensos e disputas*, entre diversos setores da sociedade, *sobre o que os estudantes devem aprender*. (...) *o trabalho curricular exercido na sala de aula inclui tomadas de decisão importantes sobre o que ensinar, como e quando*, não se restringindo à execução de decisões tomadas noutras instâncias. (grifos nossos).

O Currículo deve, então, estar comprometido com o delineamento integral dos conteúdos, para que os saberes a serem incluídos, conforme as concepções dos docentes, sejam suficientes para a conquista do aprender, com verdade, conhecimentos considerados significativos na *práxis* pedagógica. Reflete Pais (2015, p. 40-41):

> (...), os processos de aprender e de ensinar não devem ficar condicionados ou entravados por gestões centralizadas que desvalorizam as especificidades culturais das comunidades educativas. (...). *O que se sugere é a necessidade de se interconectarem saberes acadêmicos com saberes da vida comum*, no sentido de que a escola deve estar aberta ao mundo (...). (grifos nossos).

O Currículo projeta um conjunto de aspirações que se busca alcançar, pois traz em seu bojo uma composição concreta e estruturada de conhecimentos significativos, que incluem dimensões sociais, políticas e culturais. Esses sentidos estão presentes no meio social e devem, por isso, ser tematizados e refletidos no Currículo construído a partir dos conflitos existentes na sociedade. Na formulação de Moreira e de Silva Júnior (2016, p. 48), "o currículo é, assim, um campo de lutas e de produtividade, diretamente relacionado à cultura e às relações sociais". Menciona-se, mais uma vez, o Edital 4/97 da Secretaria de Educação Superior - Sesu, que prevê as orientações gerais do Conselho Nacional de Educação sobre as propostas para as novas Diretrizes Gerais dos cursos superiores:

> As Diretrizes Curriculares serão uma referência para as IES definirem seus currículos plenos, em termos de conteúdos básicos e conteúdos profissionais *essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para os egressos da área/curso*. Estes conteúdos devem ser definidos nas Diretrizes Curriculares *a partir das necessidades de formação de recursos humanos de cada área de conhecimento*, de acordo com a especificidade de cada IES, e justificando-se a importância de tais conteúdos em relação aos objetivos definidos na formação de diplomados em cada área. (grifos nossos).

A elaboração teórica e a conversão prática do Currículo exigem, neste momento da investigação, a compreensão do real significado desse instrumento. Em razão disso, será realizada, agora, uma análise a respeito do significado do termo Currículo, com o objetivo de compreender esse mecanismo que socialmente desenvolve o conhecimento significativo na educação superior.

2.1.3 Do Significado de Currículo

O termo Currículo (*curriculum*) vem da palavra latina "*scurrere*" e refere-se ao curso, à carreira, a um 'per-curso' a ser realizado para alcançar um determinado objetivo. Trata-se de um termo que descreve o percurso educacional, com exigências aos sujeitos, prescritas durante

certo período, no contexto de uma instituição de ensino. A palavra Currículo assume, portanto, o significado de "programação total ou parcial de um curso ou de matéria a ser examinada" (HOUAISS, 2001, p. 894).

O Currículo não é um conceito fixo, por se tratar de uma construção cultural, um modo de organizar uma série de práticas educativas (SACRISTÁN, 2000). Analisar um dado Currículo exige, por conseguinte, compreendê-lo no tempo e lugar em que se configura, pois, em cada lugar e condição histórico-cultural o 'per-curso' formativo assume características distintas. Trata-se, na verdade, de uma *práxis* que envolve um processo cultural capaz de transformar a atividade pedagógica. Sacristán (2000, p. 55) afirma que:

> O currículo, então, apenas reflete o caráter de instituição total que a escola, de forma cada vez mais explícita, está assumindo, num contexto social no qual muitas das funções de socialização que outros agentes sociais desempenharam agora ela realiza com o consenso da família e de outras instituições. Assumir esse caráter global supõe uma transformação importante de todas as relações pedagógicas, dos códigos dos currículos, do profissionalismo dos professores e dos poderes de controle destes e da instituição sobre os alunos.

Pode-se dizer, então, que o Currículo conquista o seu real significado a partir do momento em que se coaduna em um sistema educativo concreto, dirigindo-se, após se cristalizar em um contexto institucional, a determinados professores e alunos. Percebe-se que o significado do Currículo se materializa em suas próprias circunstâncias de aula, pessoal, histórico e político, visto que ele faz parte de múltiplos tipos de práticas que vão além da simples prática pedagógica de ensino. Assim, pode-se definir, com Sacristán (2000, p. 34 e 103), o Currículo como:

> *O projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro de condições da escola tal como se acha configurada*. (...) O conceito currículo adota significados diversos, porque, além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular. (grifos nossos).

Como grande parte das práticas pedagógicas está multicontextualizada, o Currículo se torna, então, a intersecção de diferentes práticas e se transforma em um instrumento do todo configurado como prática pedagógica nas instituições escolares; isso, porque possibilita o aprender, que pode gerar nos 'per-cursos' a expectativa de uma evolução como pessoa e profissional, com vantagens para a vida em sociedade.

Ademais, acrescenta-se que a realidade curricular das instituições de educação superior ostenta, ainda, outro importante aspecto: indicar os pontos fundamentais que se referem às exigências do universo profissional, que se agregam às expectativas do estudante universitário.

Nesse percurso, considera-se o Currículo como sendo "o espaço escolar onde se concentram e se desdobram lutas que ocorrem no seio da sociedade, em torno de diferentes significados sobre o social e o político" (MOREIRA; SILVA JÚNIOR, 2016, p. 48).

Essa consideração denota uma ambiguidade relacionada ao conteúdo presente no Currículo: os pressupostos relativos às práticas pedagógicas multicontextualizadas não podem comprometer as exigências relativas ao compromisso com a verdade. Essa constatação é muito pertinente porque, efetivamente, não ensinar com veracidade ocorre, quando os fatos são distorcidos ou quando os conhecimentos ou situações relevantes são omitidos no contexto educacional.

Essa situação se verifica, por exemplo, quando se procura induzir o educando a se afastar de todos ou certos movimentos pedagógicos ou, ainda, a deixar de se preocupar com determinados assuntos, porque, embora possam ser essenciais para a compreensão e a convivência na diversidade do mundo escolar, ou mesmo importantes para a formação humana crítica dos estudantes, são incômodos para a instituição. Essa circunstância também pode ocorrer, quando se omitem conteúdos presentes, nas diretrizes curriculares, que tratam de situações sociais, políticas, econômicas e culturais que intervêm no pensar livre e crítico de cada pessoa/universitário, pois podem não ser interessantes para determinados grupos sociais[7].

Com isso, poderá vir a se tornar mais difícil o aprender a conviver com as diversidades vivenciadas nos demais ambientes do contexto pessoal e/ou profissional, tornando, assim, árdua a conquista de se ampliar o sentimento e o significado da Cidadania, o que deve ser evitado, uma vez que "uma Universidade não é uma empresa. Há coisas parecidas por analogia, mas não por homologia. Uma Universidade é uma Universidade" (BENTO, 2014b, p. 103).

A universidade, então, não deve se considerar uma "instituição universalizadora", que atende, apenas, aos interesses mercadológicos, mas deve ser uma instituição que promove o desenvolvimento profissional e, principalmente, pessoal do educando, valorizando a individualidade e a responsabilidade da pessoa a respeito de sua formação. Ao analisar e compreender o Currículo como um 'per-curso', percebe-se, então, que ele deve ser delineado com conteúdo multidisciplinar e, ao prescrever meios para a formação laboral, também promove a aprendizagem político-cultural do indivíduo, enquanto ser social; torna-se, assim,

---

[7] *"Los libros no son solamente artefactos culturales; son también bienes de consumo. De maneira que aunque los textos escolares son vehículos ideológicos, estos también están sujetos a las vicissitudes de un mercado competitivo y hacen parte de un entramado de políticas dinâmicas altamente complejas"* (ARENAS, 2012, p. 39).

um dos recursos fundamentais para o desenvolvimento da sociedade. A crítica à "instituição universalizadora" está em Goergen (2005, p. 60), quando afirma que:

> A relação pedagógica moderna e a sua contribuição para a criação e distribuição do conhecimento, tido como legítimo, parte de uma *visão da escola como uma instituição universalizadora que promove ideais unificadores*. Ou seja, tende a sublinhar ou pelo menos *tem como pressuposto aspectos uniformes e uniformizadores da cultura dominante*. (grifos nossos).

Nesse diapasão, com o viés de se desenvolver um processo de ensino-pedagógico capaz de estimular a aprendizagem político-cultural do indivíduo enquanto ser social, destaca-se, ainda, o que Goergen (2005, p. 60) descreve a respeito da Educação, que pode/deve ser vista como meio para se alcançar a "*excelência humana*":

> *Compete à educação aperfeiçoar a natureza humana pela formação da razão e pelo acesso ao conhecimento*. O suposto era de que o aprimoramento da razão otimizaria sua capacidade de transformar a humanidade numa sociedade culta, eticamente boa, politicamente justa e igualitária. (grifos nossos).

O sistema educacional, por possuir uma estrutura concreta e organizada do que existe na sociedade, delineia determinadas dimensões sociais, políticas e de conhecimento, que estão nela prescritas e, por essa razão, refletem no Currículo que se materializa no ensino. Nesse entendimento, pode-se descrever a relevância das instituições de educação superior salientada por Valente (2001, p. 95):

> A importância que neste plano se deve dar às Instituições de educação superior (IES), mormente à universidade e aos centros de pesquisa, erige-se sobre a constatação de que a produção de conhecimento, hoje mais do que nunca e assim tende a ser cada vez mais, é a base do desenvolvimento científico e tecnológico e que este é que está criando o dinamismo das sociedades atuais.

O estudo, neste momento da pesquisa, demonstrou reflexões a respeito do significado do Currículo, visualizando-o no cenário da Educação, que não o considera como um conceito, por se tratar de uma construção cultural, um modo de organizar uma série de práticas educativas (SACRISTÁN, 2000), mas compreende-o no tempo e no lugar em que se configura, para que expresse as práticas educacionais e os seus resultados, a fim de se alcançar o estímulo à aprendizagem político-cultural do discente, destino dos saberes descritos em seu conteúdo:

> O significado do currículo se concretiza e se constrói em função de todos esses contextos e se expressa em práticas de significações múltiplas. Ao manifestar-se através deles, se sobrepõe em processos e mecanismos complexos que traduzem seu significado. (SACRISTÁN, 2000, p. 28).

Pesquisou-se também a respeito da elaboração do Currículo, que deve levar em consideração o processo histórico-natural, pois se visualiza esse instrumento pedagógico como

sendo “a expressão social da instituição escolar e isso tem suas consequências tanto para o comportamento de alunos como para o do professor” (SACRISTÁN, 2000, p. 170).

Dessa forma, pode-se entender que um plano curricular hábil a construir saberes a respeito da compreensão sobre o contexto social e cultural da vida em sociedade, promove o crescimento pessoal e profissional do universitário que adquire esses saberes, construindo identidades socioculturais no universo do docente e do discente, necessárias para uma aprendizagem significativa, que poderá resultar na educação cidadã do estudante de graduação.

O Currículo deve, então, ser elaborado de forma a permitir que a Educação, em especial a educação superior, possa ofertar um ensino *de/com qualidade*, possibilitando a formação cultural e profissional do aluno universitário, com vista às futuras situações pessoais e profissionais nas suas diversas relações sociais.

Observa-se, assim, a relevância do Currículo para a construção do projeto pedagógico[8], que se concretizará mediante a inclusão dos conhecimentos significativos, dentre eles, os da Ciência Jurídica inseridos nos Currículos de outros campos de Conhecimento, conforme se empreende na presente pesquisa.

Para uma maior compreensão a respeito do seu papel político-social da Educação, é preciso elucidar melhor a presença e relevância do Currículo no sistema educacional, em que se materializa o processo de ensino-aprendizagem elaborado pela universidade, cujo fim é a produção de conhecimentos significativos sobre a realidade social e cultural para o estudante universitário.

2.2 O Currículo, a Educação e a Sociedade

Pelo exposto, pode-se antever como o ensino, ao longo da história, está marcado pela prática educacional diária e como as pesquisas em Educação devem ser articuladas, para que o processo ao conhecimento, comumente restrito, possa ser compartilhado com o maior número possível de pessoas, de modo que a vida digna em sociedade possa ser acessível a todo ser humano "pelo simples fato" de ser pessoa humana. Pois, como ensina Dias Sobrinho (2010, p. 1231), “a *sociedade democrática* é fundada no princípio ético da equidade e, portanto, deve assegurar o *direito de todos* à educação de qualidade” (grifos nossos).

Por meio de conhecimentos, competências e experiências vivenciadas em situações educativas, a pessoa consegue conhecer sua história e sua cultura, razões de sua identidade

[8] A relevância do projeto pedagógico será abordada em diversos momentos posteriores deste trabalho.

enquanto ser social, que proporcionam dimensões políticas fundamentais para o viver em sociedade com Dignidade.

A cultura é condição de identidade do ser humano. O Currículo escolar, com seus conteúdos e saberes, representa uma estratégia organizada para alcançar os objetivos de formação humana. E, para conhecer sua história e sua cultura, a pessoa/aluno deve incorporar os conhecimentos essenciais, definidos no Currículo, visando à formação de um pensar livre e crítico, capaz de promover a constituição de Sujeito de Direito. A respeito da cultura e da história presentes no desenvolvimento dos saberes, Santos e Lazzarotto (2007, p. 85) apontam que:

> (...), a formação em *um contexto de atividades de extensão-pesquisa-intervenção* funciona como dispositivo que desloca a prática docente e discente, colocando em análise os termos, as técnicas, os discursos e os modos de construir o conhecimento. Com isso, *foi possível perceber que a produção de conhecimentos não ocorre de forma natural e a-histórica, sendo sempre efeito de diversas práticas sociais*. (grifos nossos).

Para garantir a formação do Sujeito de Direito, o Estado deve assegurar e promover o acesso à Educação, concretizando o direito constitucional previsto no Ordenamento Jurídico Brasileiro[9]. Para que isso seja possível, as instituições de ensino superior, com o apoio da sociedade, desenvolvem e difundem conhecimentos que abrem espaços de acesso à vida digna e cidadã, fundada em valores humanos subjetivos e sociais.

O direito, pois, de acesso à educação superior é comum a todos que queiram realizar um curso apto a conferir saberes profissionalizantes, pela simples condição de serem pessoas humanas. Mas, o direito à educação superior deve, para além da estrita formação profissional, ser pensado, por docentes e alunos, no horizonte da formação humana, cidadã e digna. O direito de acesso à Educação e à efetiva aquisição do conhecimento em nível superior não será capaz, por si só, de ser suficiente para transformar o pensar do estudante em um pensar livre e crítico. Essa transformação pressupõe uma análise do universo em que se vive, com base em uma aprendizagem significativa que, esta, sim, pode denotar mais consciência, liberdade e autonomia. Pereira e Pedro (2009, p. 106) assinalam que:

> (...), *a luta pela cidadania não passa, apenas, pela conquista da igualdade de direitos para todos os seres humanos, mas também pela conquista de uma vida digna*, na sua ampla acepção, para todos os cidadãos do planeta. *Esta tarefa pressupõe a educação de todos com o objectivo de promover uma cidadania pautada na democracia, na justiça, na igualdade e na participação activa de todos os membros da sociedade*. (grifos nossos).

---

[9] O artigo 205 da Constituição Federal prescreve que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2016, p. 102).

É por esse motivo que se pode dizer que o Currículo deve apresentar soluções a questões que versem sobre ensinar e aprender mediante uma reflexão sistemática, adotando respostas curriculares que se fundamentem na dialética teoria-prática, porque se constrói a partir da realidade, do mundo social e cultural, local em que a *práxis* educacional opera.

O ensino superior tem, como já mencionado, além da aprendizagem de conhecimentos e habilidades profissionais, a primordial função de trazer nível de consciência crítica à cultura existente em uma determinada sociedade. Vale insistir: o Currículo não se limita à função utilitária e restrita ao conhecimento científico relativo ao campo de cada área profissional almejada. O docente não é, portanto, apenas um profissional atento à competente aprendizagem de conhecimentos de habilidades profissionais, mas, também, um profissional com responsabilidade em ensinar para a formação da Cidadania da pessoa humana:

> Responsabilidade não é algo imposto de fora por força de alguma lei ou norma, mas uma atitude assumida em decorrência da consciência de certos valores e princípios. (...), podemos dizer que *ensinar e pesquisar devem ser gestos responsáveis* (...), [pois,] além de construir e transmitir conhecimentos, *cabe ao professor universitário a intransferível tarefa de construir para a formação e a conscientização dos seus alunos*. (GOERGEN, 2001, p. 64) (grifos nossos).

Nesse sentido, Morgato (2016, p. 57) também sustenta que:

> (...) a educação é um elemento essencial para o desenvolvimento de cada cidadão e, por consequência, para a regeneração e coesão do próprio tecido social e de que *os professores assumem um papel importante nesse empreendimento*. (grifos nossos).

A identidade do ser humano e suas experiências vivenciadas no seu dia a dia são construídas em determinado contexto cultural; essa realidade deve ser incorporada às práticas educacionais, com o objetivo de buscar elos entre o mundo profissional, o mundo cultural e a indispensável dimensão ética inexcusável da vida em sociedade. A cultura exerce grande influência para que se possa reconhecer a relevância do conhecimento adquirido pela pessoa em relação às análises dos fenômenos sociais feitas ao longo da história. Nesse aspecto, alerta-nos Goergen (2005, p. 70) que:

> Esta é uma das questões fundamentais que se colocam hoje para a teoria da educação: *quais os fundamentos do nosso proceder educativo*; *com fundamento em quais princípios fazemos a seleção dos conteúdos que ministramos e dos métodos que usamos*. Se cada tipo de vida desenvolve histórica e culturalmente uma maneira de representar o mundo e se estas formas têm em princípio os mesmos direitos, *como saber qual a forma de ver o mundo que deve ser selecionada e administrada?* (grifos nossos).

Pode-se notar que, por meio da realidade social concebida pelo conhecimento significativo definido no conteúdo do Currículo, visando compreender os saberes culturais de

uma determinada sociedade, ocorre, no íntimo da educação superior, o denominado ato educativo, que se refere à "função fundamental do ensino superior de servir e promover a cultura comum nacional (...), [sem se esquecer] de sua função de formadora da cultura nacional e da cultura científica chamada pura ou "desinteressada"" (TEIXEIRA, 1989, p. 156 e 166). Significa dizer que a Educação delimita a realidade social, por meio da percepção de sua concretude, articulada no tempo e no espaço, com a finalidade de estimular a recepção do conhecimento social desenvolvido, capaz de reproduzir e de questionar a cultura. Contam, nessa situação, as experiências vividas, tanto pelo docente, quanto pelo discente, colocando em tela de juízo a relação entre as práticas sociais, os conhecimentos e os parâmetros éticos delineados pela realidade social concreta, de um lado, e a ciência que se pretende estudar, de outro.

A universidade, enquanto instituição social, deve ser considerada também como um dos agentes de socialização responsável pela formação cultural de seus alunos. Nas palavras de Teixeira (1989, p. 151):

> Uma das funções primaciais da universidade é cultivar e transmitir a cultura comum nacional. (...). Sabemos que todo o sistema de educação, em seus diferentes níveis de estudo e em seus diferentes currículos e programas, só pode ensinar a cultura que na universidade ou nas escolas superiores do país se produzir.

Toda prática social, por ter uma dimensão cultural, produz significados e com eles se relaciona, resultando na identidade dos sujeitos receptores da cultura, uma vez que a cultura é o meio de construção da identidade do indivíduo em uma determinada sociedade. Trata-se, pois, do processo de socialização necessário, para que se possa concretizar a sustentação e evolução da sociedade. Nessa perspectiva, Marques (2014, p. 756) sustenta que:

> *A educação é parte da sociedade*; qualquer que seja ela, tenha sido ou venha a ser. (...). Mas para entender o seu sentido mais profundo, é preciso buscar este todo maior de que faz parte, a sociedade que a perpassa. (...), *a educação é o fator de equilíbrio e manutenção da sociedade*, na medida em que transmite os valores, costumes, hábitos e saberes de uma sociedade, seja através dos processos informais de socialização, seja mediante a educação formal, escolar. (grifos nossos).

Assim, a cultura a ser desenvolvida pela instituição de ensino superior faz com que a sociedade consiga manter as inter-relações que existem entre seus indivíduos, que passam a conhecer e valorizar os saberes e as práticas sociais que existem em seu universo social, porque:

> Todas as sociedades são unidas pelo fato de que seus membros são organizados em relações sociais estruturadas, de acordo com uma cultura única. *Nenhuma cultura poderia existir sem sociedade*. Mas, igualmente, *nenhuma sociedade poderia existir sem cultura. Sem cultura, não seríamos sequer "humanos*", no sentido em que comumente entendemos do termo. (GIDDENS, 2005, p. 38) (grifos nossos).

Para uma melhor compreensão do tema abordado nesse momento da pesquisa, faz-se necessária a análise do que se entende, do ponto de vista sociológico, por '*sistema'*.

Inicialmente, parece indicado esclarecer a concepção predominante no ponto de vista da ciência clássica. Essa visão da ciência distinguia os objetos de estudo em partes isoladas, para análise mais objetiva e aprofundada. Feito esse desdobramento e realizado o estudo de cada parte, elas deveriam ser recompostas no todo. Tal procedimento, dito cartesiano, levava à formação de especialistas em um determinado campo de conhecimento.

A noção sociológica de sistema modifica a concepção da ciência clássica, defendendo a ideia de que a realidade é um todo, cujo sentido não é o mesmo da soma das partes. Segundo a visão sistêmica ou holística, o conhecimento especializado não deve ser um fim, mas apenas um meio para se alcançar o conhecimento da realidade, visando à verdade do todo. Para entender o que é o *todo*, é preciso abandonar a imagem de um organismo composto pela soma mecânica de partes. Marques (2014, p. 756), citando Morin, explica que:

> (...), onde o *todo* se constitui de componentes que *se interligam numa rede de relações*, de mútuas influências, cuja dinâmica se inscreve no plano da possibilidade e não na determinação; é o espaço tanto do acaso, como o da criação, do conhecimento. (grifos nossos).

No pensamento sistêmico, entende-se, portanto, que tudo está interligado com tudo, materializando a realidade enquanto um todo que se constitui de diversos elementos e componentes ou, como explica Capra (2006, p. 46 e 48) a respeito das propriedades do todo:

> *Elas surgem das "relações de organização" das partes* – isto é, de uma configuração de relações ordenadas que é característica dessa determinada classe de organismos ou sistemas. As propriedades sistêmicas são destruídas quando um sistema é dissecado em elementos isolados. (...). *O universo material é visto como uma teia dinâmica de eventos inter-relacionados*. Nenhuma das propriedades de qualquer parte dessa teia é fundamental; *todas elas resultam das propriedades das outras partes, e a consistência global de suas inter-relações determina a estrutura de toda a teia*. (grifos nossos).

A abordagem sistêmica, que entende a sociedade como um sistema, refere-se, então, ao todo organizado, estruturado e dinâmico, sendo que esse dinamismo advém das relações da sociedade com o meio ambiente, para a manutenção dessa sociedade. A respeito da ideia de *sistema*, Fernandes (1970, p. 85) afirma que:

> A noção de "sistema" é empregada em diferentes campos da ciência e, em regra, para indicar que os fenômenos investigados ocorrem segundo condições que permitem descrevê-los e interpretá-los como elementos ou partes interdependentes de um todo ordenado. Portanto, (...) os fenômenos sociais participam das propriedades dos outros fenômenos da natureza que se *organizam em sistema*.

O sistema traduz, pois, uma visão holística da realidade e demonstra que, se o conhecimento vier fragmentado, perde-se parte do seu sentido funcional e relacional. Se

compreendido no contexto do todo maior, ao contrário, consegue-se vislumbrar as acepções que emergem das próprias relações e interações internas do objeto. Nessa perspectiva:

> Sistema é um 'complexo de elementos ou componentes direta ou indiretamente relacionados numa rede causal, de sorte que cada componente se relaciona pelo menos com alguns outros, de modo mais ou menos estável, dentro de determinado período de tempo'. (BUCKLEY *apud* CAPRA,1983, p. 52).

Ressalta-se que toda realidade social pode ser vista como um sistema social e, da mesma maneira, parte dessa realidade ("subunidade"), se considerada relevante, pode, também, vir a ser analisada como um todo ("um subsistema social"). Quer dizer que se pode analisar a sociedade como um sistema social, enquanto todo e enquanto parte dela, como a Educação. Assim, é possível entender a realidade de cada sistema ou subsistema em seus aspectos relevantes, o que é fundamental, tanto para a compreensão, quanto para a ação. Conforme explica Fernandes (1970, p. 86-87),

> (...) é importante salientar apenas dois pontos básicos. De um lado, qualquer realidade social (...) é suscetível de ser descrita e interpretada como se constituísse um "sistema social". (...). De outro lado, (...) Se o investigador toma uma "subunidade" ou uma "unidade menor" e a trata como um *sistema social*, isso significa que ele pode considerá-la como uma "totalidade integrada" e por essa razão ele a encara como tal, para descrever e interpretar seus componentes estruturais e funcionais como partes interdependentes de um "sistema de forças" (*aberto* ou *fechado*).

Entende-se, pois, que as sociedades humanas são um sistema que, para se manter e se adaptar, possuem funções específicas realizadas por suas instituições, como no caso da Educação, que, na visão sistêmica, exerce sua função no âmbito maior da sociedade como um todo, mas que também pode ser analisada como um sistema social, com características próprias. Imagem similar se pode usar em relação à universidade, que é um subsistema relacionado ao sistema maior da Educação. Por essa razão, uma compreensão da universidade só pode ser alcançada na perspectiva maior do sistema educacional como um todo, bem como a Educação só pode ser plenamente compreendida no contexto, ainda maior, o da sociedade.

No interior da sociedade, por sua vez, podemos entender o Currículo como um subsistema, cuja concepção se relaciona com sistemas maiores como é, no caso, a universidade ou mesmo, em sentido mais amplo, a sociedade como um todo. Esse aspecto de análise faculta observar a relevância do Currículo para a Educação e para a sociedade, enquanto sistemas sociais que desvelam a cultura, na qual se constrói a identidade do indivíduo.

Antes, porém, para melhor compreender a auferida importância do Currículo, faz-se relevante enfatizar o que Giddens (2005, p. 43) nos diz a respeito da *identidade do indivíduo* em um sistema social:

> *Os indivíduos passam a entender e a assumir papéis sociais por meio de um processo progressivo de interação social*. (...). No decorrer da socialização, cada um de nós desenvolve um sentido de identidade e a capacidade para o pensamento e a ação independente. (...), *a identidade se relaciona ao conjunto de compreensões que as pessoas mantêm sobre quem elas são e sobre o que é significativo para elas*. (grifos nossos).

Assim, pode-se esperar que o aluno de graduação possa compreender o sentido do que é se constituir como ser social e entender o significado disso para ele, a partir do momento em que compreende "sua" cultura e a vivencia por meio do conteúdo constante nas diretrizes curriculares referentes ao curso superior que escolheu. Significa dizer que o estudante universitário passa a conhecer e a compreender o universo em que se encontra, estando apto a reconhecer a si mesmo e a alcançar o conhecimento que combine seus interesses pessoais, sua formação profissional e o sentido social de suas opções. Dessa forma, o aluno de graduação se torna capaz de modificar o pensar direcionado a um pensar livre e crítico, por meio de uma análise do universo em que vive, com base em uma aprendizagem significativa, que refletirá em sua liberdade e em sua Cidadania.

A compreensão da realidade ocorre por meio de informações necessárias para desvelar os fenômenos sociais. Nessa compreensão, imprime-se, inclusive, a noção de que a *função*[10] é intrínseca à ideia de sistema, própria de um determinado ambiente: a sociedade. Por sua vez, a sociedade, para se manter como sistema, transforma-se constantemente, conservando o que é necessário e retirando o 'supérfluo'. Trata-se, pois, de um processo de adaptação social que visa conservar (manter) a sociedade enquanto organização social, adaptando-a (transformando-a) com as novas realidades sociais. Fernandes (1970, p. 160) define organização social como sendo "o conjunto de atividades, de ações e de relações humanas, de caráter adaptativo ou integrativo, ordenadas em uma configuração social da vida".

O sistema, então, denota uma visão da realidade como um todo, demonstrando que o conhecimento fragmentado não evidencia a função social que deve ser almejada pelo sistema educacional. Ao revés, se a realidade for concebida a partir do todo, poderá se enxergar a real função do conhecimento a ser desenvolvido, que, na visão sistêmica, está em consonância com os saberes significativos presentes no contexto sociocultural. Goergen (2001, p. 71) ressalta que:

> A perspectiva holística tem enorme relevância porquanto é a única forma que permite dimensionar os sentidos e relevâncias de aprendizagens individuais, facetadas, parciais, desde um olhar abrangente. (...) Trata-se de uma nova leitura disciplinar que

[10] *Função*, na presente pesquisa, refere-se ao papel da Educação no sistema social: produção e criação do saber e seu desenvolvimento; trata-se, pois, da socialização, essencial para a manutenção e/ou transformação da sociedade.

> coloca ênfase numa perspectiva histórico/construtiva do conhecimento e não na apresentação asséptica de seus resultados.

Para que o universitário possa compreender a realidade sociocultural, de maneira livre e autônoma, presente nos conteúdos curriculares, destaca-se, mais uma vez, a relação do conceito de *dispositivo* ao de Currículo. Assim, nessa concepção, para alcançar determinada finalidade - como a da educação que crie e recrie o saber -, deve-se compreender a Educação como um sistema social (ou um "*subsistema social*") em que há, dinamicamente, a vinculação e a inter-relação entre diversos elementos que serão previamente descritos e definidos no conteúdo do 'dispositivo' Currículo. O conteúdo do Currículo deverá, então, conter o conhecimento significativo a respeito do todo, ou seja, a respeito da realidade sociocultural presente no sistema social sociedade.

Assim, o Currículo, enquanto subsistema educacional, por esse conceito de 'dispositivo', busca materializar seu objetivo de incluir e incorporar conhecimentos significativos que representam a realidade social vivenciada a partir do contexto do todo maior: a sociedade.

Salienta-se que, ao propagar o conhecimento significativo apresentado no Currículo, as instituições de educação superior poderão proporcionar a construção/reconstrução da sociedade, a partir de concepções socioantropológicas mais amplas que embasam o fim desejado pela Educação: trazer o sujeito para si; pensá-lo como pessoa e como ser social.

Do ponto de vista da análise sistêmica, percebe-se, então, que o aluno tem a possibilidade de conhecer sua história e sua cultura (realidade social), como contextos identitários do ser humano e definidoras de suas experiências formativas. A dimensão política da Educação deve ser também realçada como elemento fundamental para a construção da Cidadania e da Dignidade humana. A respeito do desenvolver esse conhecimento significativo, que decorre do processo pedagógico, capaz de se materializar no exercício da Cidadania, Vilela (2013, p. 216) afirma que:

> (...) qualquer proposição curricular particular (...) ao materializar-se na sala de aula espelha essa função da escola, deve permitir reconhecer a manifestação do processo pedagógico encarnado na tríade: *educar, socializar e formar*. (...). Se na aula se educa, se ensina e se conduz ao conhecimento e, assim, viabiliza a formação, essas *são as premissas que são condições para o exercício da cidadania*. *Não há cidadania sem formação e esta não existe sem educação e sem apoderamento do conhecimento*. (grifos nossos).

Analisado de acordo com o conceito de 'dispositivo', entende-se, pois, que o Currículo é um instrumento capaz de concretizar a compreensão de que a realidade é um todo composto por diferentes elementos que, do ponto de vista holístico, leva ao conhecimento da realidade,

em suas diferentes dimensões, sem perder de vista a verdade do todo. E, como no ‘dispositivo curricular’ há conteúdos que operam, por meio das práticas multicontextualizadas, nas formações sociais, como no caso da educação superior, tornam-se viáveis, então, aproximações cognitivas da verdade do todo. Assim, por essa dimensão holística, o conhecimento do todo decorre da evidência dada ao objeto formado pelas relações, ou interações, do objeto em si.

No que se refere às práticas educativas, pode-se destacar que essas relações, que são fundamentais para se perceber e compreender o objeto de conhecimento, dentro do contexto do todo maior, ocorrem por meio do “pensar em rede”. Ou seja, o “pensamento de rede” tem como pressuposto que tudo está interligado com tudo e que, portanto, o objeto seja conhecido nas circunstâncias de suas relações com o todo. Do ponto de vista da Educação, ‘pensar em rede’ significa considerar o contexto sempre em movimento e nele compreender os saberes culturais inerentes à *práxis* educativa:

> Esse ‘pensamento de rede’ influenciou não apenas nossa visão da natureza, mas também a maneira como falamos a respeito do conhecimento científico. (...). No novo pensamento sistêmico, a metáfora do conhecimento como um edifício está sendo substituída pela da rede. (CAPRA, 2006, p. 47-48).

A Educação, portanto, visa a estimular o acesso ao pensar em rede sobre o conhecimento desenvolvido e, também, a preparar o aluno para a vida pessoal e profissional, adquirindo e preservando, por meio do pensar livre e crítico, valores morais e sociais presentes na realidade cultural. É, pois, a noção de sistema que se materializa no conteúdo do Currículo: é o todo integrado, que serve como conhecimento estruturado, organizado e dinâmico da realidade, porque se encontra em conformidade com práticas pedagógicas multicontextualizadas desenvolvidas de forma transversal. Pode-se dizer que:

> (...) o meio educativo ou o contexto de ensino supõe *uma série de ambientes concêntricos, aninhados uns dentro de outros, com interferências e ocultamentos recíprocos, que dependem em grande medida ou se definem no modo de se desenvolver as tarefas*, segundo a organização da escola e de acordo com as conexões da vida acadêmica com o ambiente exterior. (SACRISTÁN, 2000, p. 230) (grifos nossos).

Destaca-se, contudo, que, pela visão sistêmica, consegue-se vislumbrar a função do Currículo, no sistema educacional, como instrumento essencial para se desvelar a realidade dentro das práticas educacionais e como meio de manutenção, adaptação e transformação da sociedade, uma vez que “não se pode negar à ciência social o interesse de conhecer aspectos da realidade ‘sem os quais a sociedade’ e a ‘vida em sociedade’ não poderiam existir” (FERNANDES, 1978, p. 106).

Mas, no sistema social, para que se compreenda o local de aplicação do Currículo e de concretização das práticas educacionais delimitadas em seu conteúdo, é necessário que se entenda que o sistema de ensino é uma estrutura organizada e dinâmica, que contém determinadas estratégias educacionais previamente previstas em um Ordenamento Jurídico, com o fim de conceber saberes almejando certos resultados. Isso significa que:

> *Sistema de ensino pode ser tido por um conjunto de componentes de natureza educativa, que se estruturam ordenadamente, por meio de leis e normas*, a fim de possibilitar maior eficácia nos resultados, melhor rendimento nos meios empregados e um controle adequado sobre métodos e processos utilizados. (SOUZA, 1997, p. 36) (grifos nossos).

Permite-se, dessa forma, compreender que o sistema se traduz na visão holística da realidade ou dos fenômenos, pois se refere à forma de se visualizar o todo, analisando-o de maneira organizada, estruturada, e percebendo-o de forma dinâmica das relações sociais. Entende-se, ademais, a sociedade humana como um sistema; sistema social que se mantém por meio de suas funções específicas realizadas por suas instituições, a exemplo da escola, e por seus membros. Ora, se entendemos a Educação como um subsistema do sistema social maior e constatamos, ademais, que esse subsistema é mantido, também, por distintas instituições, tais como: família, Igreja, escola, etc., verificamos que a universidade é uma das instituições essenciais ao sistema social.

Numa visão holística, a universidade é uma instituição com função específica no contexto do sistema social, de modo geral, e no subsistema educacional, em particular. De um lado, contribui para a manutenção e adaptação do sistema, por exemplo, pela formação de profissionais e de produção e difusão de conhecimentos significativos; de outro, exerce (ou deveria exercer), também, a função de conscientização crítica, via formação de sujeitos conscientes e autônomos.

De uma parte, portanto, ao exercer sua função de educação superior, as instituições de educação superior atendem às expectativas do sistema, contribuindo para sua manutenção, e de outra, ao formarem cidadãos conscientes, favorecem mudanças, melhorias, ou mesmo, a superação do sistema. Essa dupla dinâmica pode se materializar por meio do Currículo e, por suposto, dos docentes, que colocam em prática o conteúdo curricular em sala de aula.

Por esse motivo, consegue-se identificar no Currículo a sua dimensão cultural, relacionando questões de conhecimento e de aprendizagem, que irão direcionar as práticas em sala de aula. Sacristán (2000, p. 108 e 114) enfatiza que:

> (...) o *sistema curricular* é objeto de regulações econômicas, políticas e administrativas. Tendo o currículo implicações tão evidentes na ordenação do sistema educativo, na estrutura dos centros e na distribuição do professorado, é lógico que um

> sistema escolar complexo e ordenado tão diretamente pela administração educativa produza uma regulação do currículo. (...). A intervenção sobre os conteúdos curriculares, ao prescrever um currículo, obviamente, supõe mediatizar a cultura possível nas instituições educativas.

Todavia, para se compreender como as sociedades conseguem se manter enquanto sistema social, deve-se, primeiro, entender quais são os elementos estruturantes que devem ser mantidos para sua conservação. Ao se compreender esses elementos estruturantes, consegue-se desenhar quais são os saberes que deverão ser desenvolvidos para as futuras gerações, com o fim de se manter/conservar e ou transformar/superar o sociocultural vigente.

O Currículo, instrumento existente dentro do subsistema social Educação, ao desenhar esses saberes essenciais para a conservação/transformação da sociedade, estará delineando no seu conteúdo a *cultura* existente em uma determinada sociedade (sistema social). Ou seja, o Currículo deverá se relacionar com a realidade sociocultural, para que se alcance a manutenção e ou transformação da sociedade e, ao mesmo tempo, para que se perfaçam os saberes desenvolvidos para o estudante (ser social), de forma a ganharem significado.

Faz-se imprescindível, nesse cenário, compreender o que é *cultura*, porque:

> (...) *a cultura é entendida como o que distingue a natureza humana da natureza animal*. Esta última é apenas biológica; *a primeira é também histórica e cultural*. Ao contrário dos animais, os humanos são capazes de, na sua interação com o meio, adquirirem conhecimento suscetível de acumulação, enriquecimento e partilha no decurso de gerações – processos que vão gerando alterações por vezes radicais nesse mesmo ambiente e nos padrões de interação com o mesmo. Esses padrões variam de contexto para contexto, *configurando a diversidade cultural*. (SOUSA, F., 2013, p. 72) (grifos nossos).

Na sociedade, as relações humanas produzem todo tipo de transformação e formam o meio de expressão e de comunicação do ser humano. Tudo o que é produzido pelo ser humano é denominado cultura, tessitura estruturante da sociedade ou do sistema social, pois, conforme já mencionado, "nenhuma cultura poderia existir sem sociedade. Mas, igualmente, nenhuma sociedade poderia existir sem cultura. Sem cultura, não seríamos sequer 'humanos'" (GIDDENS, 2005, p. 38).

Dentro da noção de cultura, distinguem-se, também, *valores* e *normas*. Os valores sociais são constituídos por "coisas" que são consideradas importantes, desejadas e válidas para a sociedade. Nenhum sistema social subsiste sem uma estrutura de valores que compõem uma cultura. As normas, derivadas de uma estrutura de valor, são, igualmente, necessárias, porque nenhuma sociedade se mantém, no tempo e no espaço, sem que apresente uma estrutura normativa, concretizada nas regras de conduta social. Essas regras afetam o funcionamento da sociedade, na medida em que prescrevem as formas de comportamento na sociedade

estruturada. Nesse sentido, Giddens (2005, p. 38) afirma, ainda, que "os valores e as normas trabalham em conjunto para moldar como os membros de uma cultura se comportam dentro de seus limites".

A cultura é desenvolvida para as pessoas por meio do processo de socialização, que faz a adequação do comportamento humano aos valores e às normas existentes em uma determinada sociedade. Esses processos são concebidos por grupos ou contextos sociais denominados *agentes de socialização*, que se vislumbram nas instituições sociais necessárias para inserir socialmente o indivíduo e para atender às necessidades da pessoa, a fim de garantir sua sobrevivência.

Para Giddens (2005, p.42), "os agentes de socialização são grupos ou contextos sociais em que ocorrem processos significativos de socialização" [e] "a socialização é o principal canal de transmissão da cultura através do tempo e das gerações"; dessa afirmação, pode-se enaltecer o papel primordial da Educação como meio fundamental de manutenção da sociedade. De fato, é por meio do ato educativo, desenvolvido no sistema educativo e, no caso desta pesquisa, por meio da educação superior, que se desenvolve a importante ação da socialização, ou seja, o entendimento crítico da realidade que permeia o modo como a vida em sociedade se perfaz, tanto na direção de sua preservação, quanto de sua transformação.

A Educação, então, apenas se efetiva se estiver presente em sua prática pedagógica a cultura de determinada sociedade. E, como já foi aqui assinalado, o principal instrumento utilizado pela Educação, vista como meio de socialização para realizar esse processo de socialização crítica, é o *Currículo*, cujos conteúdos devem ser significativos, para se aprender a cultura de um determinado tempo e lugar. Nessa compreensão, Valente (2001, p. 96) ensina que:

> O sistema de educação superior deve contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam a diferentes demandas e funções. (...). *As universidades constituem*, a partir da reflexão e da pesquisa, *o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade*. (...). A universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos. (grifos nossos).

Como mencionado anteriormente, salienta-se que o professor, como primeiro destinatário das diretrizes curriculares, portador de determinada orientação teórica advinda de uma cultura, é responsável pelo desenvolvimento dos saberes fundamentais impregnados de valores morais e sociais presentes na realidade em que se encontram seus alunos. O professor é intermediador, o "agente de socialização da Educação" que orienta o processo de socialização, que não só dirige o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos, mas também tematiza, consciente ou inconscientemente, as relações e os modos de vida da sociedade. "Portanto, além

da competência técnica, o professor necessita da sensibilidade humana e social para a relevância social do conhecimento" (GOERGEN, 2001, p. 69).

Pode-se alegar que o Currículo conquista seu real significado a partir do momento em que se integra a um sistema educativo concreto, desenvolvendo a cultura, cristalizada em um contexto, pelos professores a um conjunto de alunos.

Assim, deve-se exaltar, mais uma vez, a importância da autonomia e da flexibilidade do docente no processo de ensino-aprendizagem, pois, dessa forma, é possível se concretizar a *práxis* educacional com os conhecimentos significativos, de acordo com o vivenciado no universo do ensino superior.

O docente desenvolve os conteúdos do Currículo influenciado por múltiplas experiências, como, por exemplo, a experiência do tempo em que ele mesmo foi aluno, a cultura institucional, suas convicções pessoais, a realidade sócio/histórica dos alunos. Não obstante essas experiências vividas fora e dentro da sala de aula, o professor deve ter autonomia e flexibilidade na condução do processo formativo, tanto porque ele é um ser autônomo, uma personalidade única, quanto, também, porque nenhuma classe de alunos é igual a outra. Isto significa dizer que o professor deve ter autonomia e flexibilidade para desenvolver o conhecimento, avaliando, inclusive, em interação com os alunos, a melhor maneira de incluir os saberes em um determinado tempo e lugar. A esse respeito, Sacristán (2000, p. 168) adverte:

> *Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo* em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro do contexto cultural? (grifos nossos).

Percebe-se, então, o quanto é relevante o enfoque, na educação superior, dos valores humanos no conjunto dos demais conhecimentos concebidos pelos professores universitários, uma vez que a Educação, enquanto meio de socialização, consegue promover o fenômeno socializador daqueles que participam do processo pedagógico.

Nesse sentido, o Currículo é um artefato social, ou seja, o todo dos elementos que o constituem e estruturam estão em sintonia com a dinâmica cultural, pois:

> O currículo vem a ser, nesta perspectiva, um *mapa representativo da cultura.* (...). Essa análise do meio cultural recai num mapa curricular amplo, que será estruturado de múltiplas formas possíveis, agrupando as dimensões da cultura em diversas áreas de conhecimento e de experiência, que às vezes podem se definir em dado momento, e em outros casos devem ser dimensões para introduzir em proporção diversa em outras áreas. O esquema deve, em todo caso, servir de base para a seleção de conteúdos e experiências, não para estabelecer "disciplinas" específicas em todos os casos, pois ela daria lugar a uma justaposição de retalhos desconectados entre si. (SACRISTÁN, 2000, p. 58 e 60).

Portanto, dentro do sistema educacional, o Currículo, por meio das práticas educacionais, possui a função de desvelar a realidade (o todo integrado) em sua dinâmica e promover a integração consciente e crítica do aluno. Para que essa função se materialize, é necessária a inclusão, de forma transversal, do conhecimento significativo, capaz de preparar o universitário para a vida pessoal e profissional, porque "todo processo de construção e difusão do conhecimento deve ser entendido como parte da *práxis* humana" (GOERGEN, 2001, p. 70).

O estudante de graduação que adquire o saber significativo internaliza-o e o compreende, à luz do pensar livre e crítico, em relação aos conhecimentos e aos valores morais e sociais presentes na realidade cultural desenvolvida pela Educação. Pode, assim, se valer da estratégica do "pensar em rede".

O "pensamento em rede", previsto no Currículo, conforme já comentado, define que, para se compreender o objeto por meio de suas relações com o todo, deve-se compreender que tudo está interligado com tudo, analisado a partir do conjunto dinâmico que está sempre em movimento. Dessa forma, consegue-se entender a relação que existe entre os saberes culturais da *práxis* educativa descritos no conteúdo do Currículo, que serve para efetivar o processo de socialização realizado pela Educação e, assim, permear o modo como o sistema social sociedade pode existir, se manter e se transformar.

A noção de sistema concretizada no Currículo decorre do conhecimento estruturado, organizado e dinâmico da realidade, concebido de forma transversal e em conformidade com práticas pedagógicas multicontextualizadas, efetivadas na educação superior.

Ademais, como um dos agentes de socialização presentes na Educação é a universidade, neste momento do trabalho, visando a uma melhor compreensão do tema abordado, procurar-se-á delinear melhor o papel das universidades no sistema educacional. Nesse aspecto, buscar-se-á compreender o sentido social da universidade e, por conseguinte, o papel do estudante e do docente universitários nos dias atuais, fortemente marcados pelo predomínio de interesses profissionais e econômicos, e pela influência do mercado.

2.2.1 Do Currículo e Do Mercado

É possível vislumbrar agora que, para se entender como se organiza o sistema curricular, é necessário avaliar a dialeticidade entre ensino-aprendizagem de conhecimentos e a formação do ser humano, ético e social. Compreender o Currículo é, pois, perceber a existência da principal finalidade da universidade: atender, em plenitude, o direito fundamental de acesso à

Educação *de/com qualidade*, ou seja, como já foi assinalado, oferecer educação profissional e humana para todos.

Como direito fundamental, a Educação *de/com qualidade* passa a ser considerada dever do Estado[11], de modo a garantir a todos o acesso ao *conhecimento significativo*, que deverá ser fomentado pela/na Educação. Destaca-se, assim, o principal aspecto da universidade: trata-se de um *bem público*, pois serve ao progresso da sociedade, já que a finalidade da Educação também está voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e para o desenvolvimento social, cultural e político da sociedade, em que estão inseridos esses indivíduos. A Educação *de/com qualidade* é, pois, um direito fundamental que *todos* têm. Como observa o professor José Dias Sobrinho (2010, p. 1225):

> O direito social à *educação de qualidade* é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional e instrumento de inclusão socioeconômica. Por isso, *assegurá-lo adequadamente é dever indeclinável do Estado*. (grifos nossos).

Nessa perspectiva de que a Educação *de/com qualidade* é dever do Estado e direito de todos, entende-se que ela é bem público e que deve ser oferecida, também, em nível de ensino superior, pelas universidades e por outras instituições de educação superior, a todos que almejam realizar um curso de graduação.

Entretanto, o investimento público nas áreas sociais seria muito elevado e ultrapassaria as reais possibilidades do Estado. Assim sendo, para se reduzir o gasto público com os meios sociais, adotou-se o processo de privatização e de minimização do Estado, que afetou as políticas sociais, tanto da educação, como da saúde, da cultura, da habitação, do transporte, do lazer, etc. Dessa forma, o Estado, alegando não ter condições de manter a Educação para todos, passa essa atribuição ao setor privado (instituições de educação superior e universidades privadas), o que tem levado, muitas vezes, a consequências sociais negativas, em razão do ideal maior de algumas dessas instituições privadas: gerar lucro com a Educação. A Educação se transforma em serviço oferecido em contraprestação de pagamento, com a maior margem de lucro possível para as "universidades/empresas". Marques (2014, p. 761) comenta que:

> A perspectiva de lucro certo, a grande demanda por educação e a dificuldade do poder público em arcar com as necessidades de expansão e modernização do ensino público, *constroem a via de penetração do setor privado na educação no Brasil*. (grifos nossos).

Ressalta-se, ainda, que o crescimento populacional e o aumento da procura das pessoas pelo ensino superior são dois fatores que vêm sendo usados pelo Estado como justificativa para

[11] Conforme o já citado artigo 205 da Constituição Federal.

modificar seu papel em relação às universidades. O Estado diz não conseguir atender a seu dever de oferecer ensino superior a todos; assim, as instituições, antes públicas e de inteira responsabilidade do Estado[12], tornaram-se insuficientes para atender a toda a demanda de instituições de ensino superior.

Dessa forma, com escassos recursos financeiros destinados à criação de novas instituições e à manutenção das existentes, e para atender ao imperativo neoliberal de diminuir a obrigação do Estado, este permite que setores privados criem instituições de ensino superior, na esperança de, assim, conseguir suprir a necessidade de mais vagas na educação superior. Segundo Goergen (2010, p. 905):

> O ajuste neoliberal gera um novo *ethos* acadêmico de redução do papel do Estado e ampliação do papel do mercado. (...). Na tentativa de superar estes gargalos e atendendo às prerrogativas da ideologia neoliberal, iniciou-se um processo de privatização de amplas consequências.

Surge, pois, a influência do mercado, que visualiza o ensino como uma fonte de lucro. A respeito da relação existente entre interesses mercadológicos e interesses sociais presentes na Educação, Goergen (2014, p. 562) constata:

> Registra-se, portanto, clara dissociação entre o desejado sentido social e o efetivo rumo mercadológico da educação superior. *Conflitam interesses privados e expectativas sociais, hoje com forte predominância dos primeiros*. (grifos nossos).

Nesse enfoque, inicia-se o contraste entre o interesse social no ensino, que se torna menor, e o interesse econômico, que aumenta cada vez mais. O ensino superior se transforma, então, em um grande negócio, de comercialização do conhecimento, com o fim de se obter lucro. A respeito dessa interferência da economia, Cenci e Dalbosco (2016, p. 150-151) afirmam que:

> Para Goergen, ela impõe duas novas exigências ao ensino superior: em primeiro lugar (...), o que interessa do conhecimento nessa condição é, em última instância, seu aspecto rentável e lucrativo. (...). Em segundo lugar, Goergen torna evidente em sua análise o quanto a universidade, como lugar de produção e socialização do conhecimento, torna-se um ponto estratégico à própria produção dessa nova noção de conhecimento como valor mercadológico e aplicável.

Nessa compreensão, é oportuno regressar a visão para o projeto curricular, mas agora sob o enfoque da influência do mercado. O Estado, na busca de garantir a Educação para todos, pode vir na contramão da direção do conhecimento como meio para se alcançar a formação humanística, colocando à disposição do aluno apenas o conhecimento fragmentado, cujos

---

[12] *"Partamos por el principio de esta historia: desde su nebuloso origen, las universidades – como agentes que proporcionan la formación más avanzada de su tiempo – han sido, todas ellas, públicas por reconocimiento y por efecto"* (BRUNNER, 2005, p. 32).

interesses são predominantemente mercadológicos. Nesse enfoque, a respeito do sentido ideal que deve ser conquistado pelas instituições de ensino superior, Altbach (2008, p. 13) descreve que:

> A sociedade estaria melhor atendida com um ambiente acadêmico mais equilibrado se as universidades pudessem melhor se harmonizar aos interesses do público em geral e aos valores tradicionais da autonomia e da independência acadêmicas. (...). Universidades são motores da economia do conhecimento, mas estão a serviço dos objetivos humanísticos e culturais da sociedade e das pessoas[13].

Todavia, para que realmente haja equidade no acesso à Educação para todos, devem ser criados mecanismos político-sociais que deem acesso à Educação *de/com qualidade*, pois:

> *A sociedade democrática é fundada no princípio ético da equidade e, portanto, deve assegurar o direito de todos à educação de qualidade.* (...). Uma sociedade que nega a oferta de educação de qualidade para todos é uma sociedade injusta e democraticamente pouco desenvolvida. (...) A educação é fundamental para o desenvolvimento das chamadas sociedades da informação e do conhecimento. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1231-1232) (grifos nossos).

Dessa forma, deve-se exaltar o papel determinante do Estado em manter a Educação *de/com qualidade*, especialmente nas instituições superiores, como direito de todos, sendo "inegável a responsabilidade social da universidade no campo da geração e difusão de conhecimento, (...), do cultivo do pensamento como elemento central da educação superior" (GOERGEN, 2014, p. 562-563). Pode-se ressaltar, portanto, que a Educação *de/com qualidade*, como um bem público, deve ter a presença e atuação do Estado, para garantir sua qualidade. Essa atuação e presença estatal podem ficar evidenciadas na percepção de que o Estado pode responsabilizar as instituições de educação superior por não assegurarem uma Educação *de/com qualidade* para todos. Nesse enfoque, o Conselho Nacional de Educação já se manifestou no seguinte sentido:

> No caso concreto das *instituições de ensino superior*, estas *responderão necessariamente pelo padrão de qualidade na oferta de seus cursos*, o que significa, no art. 43[14], preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento, em seus diversos segmentos, econômicos, culturais, políticos, científicos, tecnológicos, etc. (Parecer CNE/CES nº. 67, de 11 de março de 2003) (grifos nossos).

---

[13] "La sociedade estaria mejor atendida con un entorno académico más equilibrado en el que las universidades pudieran sintonizar mejor con los interesses del público general y con los valores tradicionales de la autonomia y la independência académicas. (...) Las universidades son motores de la economía del conocimiento, pero están al servicio de los objetivos humanísticos y culturales de la sociedad y de los individuos".

[14] O Parecer CNE/CES nº 67/2003, ao mencionar o *Art. 43*, está fazendo referência ao dispositivo previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9394/96, que prescreve a finalidade da educação superior.

Nesse entendimento, deve-se ter como política social o acesso à Educação *de/com qualidade* como bem público e, consequentemente, a não priorização do mercado, mas, sim, da pessoa humana, pois os direitos não deveriam ser bens mercantilizados, pois são inerentes ao ser humano, que por definição é um ser social (GOERGEN, 2010).

Afonso (2010, p. 1150-1151) faz o seguinte alerta:

> Por estas e outras razões, repolitizar as agendas educacionais é cada vez mais urgente e indispensável para o fortalecimento de todas as capacidades de resistir e de pensar alternativas a esta mercantilização global da educação, que é, em algumas das suas dimensões, um novo e importante instrumento de acumulação capitalista com consequências perversas previsíveis.

Levando-se em conta que o mercado tem interesse no lucro advindo da economia, ao Estado, além do interesse na economia, também cabe o dever de cuidar do bem-estar de todos; deve-se, então, encontrar a melhor forma de convivência entre esses dois objetivos, o mercadológico e o educacional, para que se conquiste um mercado forte e regrado por limites impostos por políticas públicas criadas pelo Estado. Essas políticas devem visar a garantir os direitos de todos, inclusive o da Educação *de/com qualidade*, pois, assim, se consegue alcançar a justiça social, que ocorrerá, dentre outros aspectos, por meio da democratização dos saberes preestabelecida em um sistema curricular adequadamente organizado, com conteúdos pedagógicos desenvolvidos de forma transversal aos alunos, e com a respectiva avaliação pelo Estado no interesse da sociedade:

> Os currículos recaem em validações que, dentro de uma sociedade na qual o conhecimento é componente essencial a qualquer setor produtivo e profissional, têm uma forte incidência no mercado de trabalho. A ordenação do currículo faz parte da intervenção do estado na organização da vida social. (SACRISTÁN, 2000, p. 108).

O indivíduo, ao receber alguma informação, pode se fazer valer dessa informação para aumentar seu universo de conhecimento e crescer como pessoa que estuda e trabalha, produzindo, assim, um "mundo melhor". Contudo, ele não deve ser apenas mais uma “peça” de produção para o trabalho e para o mercado; ele deve ser reconhecido e saber desse reconhecimento, como indivíduo essencial para a sociedade. Dessa forma, o Currículo deve apresentar meios para que o aluno se gradue como pessoa humana apta para o viver em uma sociedade que almeja ser justa.

Nessa concepção, Goergen (2005, p. 69-70) sinaliza a necessidade de “reconceituação do saber escolar”, quando afirma:

> A crise da legitimação da epistemologia, da ética e outros domínios da cultura convencional aponta, conforme assinalam os pós-modernos, para a importante questão da *reconceituação da configuração específica do saber que é o saber escolar, como parte de uma reengenharia da instituição educativa*. Esta é uma das questões

> fundamentais que se colocam hoje para a teoria da educação: *quais os fundamentos do nosso proceder educativo*; *com fundamento em quais princípios fazemos a seleção dos conteúdos que ministramos e dos métodos que usamos*. (grifos nossos).

O Currículo, tendo como base a realidade social e cultural, deve também pautar-se pelo conhecimento da verdade, conhecimento significativo que cada curso superior deve ter como preocupação essencial (YOUNG, 2011). Isso porque o Currículo não pode ser utilizado como fonte de poder do conhecimento a serviço dos interesses de determinado grupo social. Deve, sim, ser fundamentado na dialética entre o mundo do conhecimento necessário e o mundo do conhecimento da realidade, para que não se torne, apenas, um instrumento de empoderamento do indivíduo (FREIRE *apud* ZANARDI, 2013).

Os conhecimentos significativos presentes no Currículo dos cursos superiores devem estar em consonância com a realidade social e cultural de determinado tempo e lugar, mas sem serem impostos por interesses de determinado grupo social ou por interesse mercadológico. Sacristán (2000, p. 80) salienta que:

> A justificativa pedagógica mais genuína de um currículo organizado em torno de áreas significa um esforço para conectar conhecimentos provenientes de campos disciplinares mais especializados, para proporcionar *uma experiência de aprendizagem mais significativa e globalizada para o aluno* que aprende.

Os saberes previstos no Currículo devem, também, ser desenvolvidos, como já mencionado, de maneira transversal aos alunos, proporcionando a dialeticidade entre o aprender sobre a realidade e o aprender na/para realidade. Dessa forma, o estudante se torna apto a compreender, de forma autônoma e reflexiva, as regras e os valores da sociedade, uma vez que certas ideologias, que refletem interesses do mercado ou de determinados grupos, se tornam suspeitas à luz da adequada elaboração do Currículo, que concebeu conhecimentos ditos necessários e essenciais à pessoa humana. De acordo com essa abordagem, Marques (2014, p. 756) observa outra importante função da Educação, quando descreve que:

> (...) *a educação é também fator de transformação*, pois o ato de conhecer é um ato de criação que implica tanto o enfrentamento de situações que se repetem, como o enfrentamento de situações novas, inusitadas, como das sociedades contemporâneas. (grifos nossos).

Assim, compreende-se que os conhecimentos significativos, inseridos na matriz curricular dos cursos superiores de graduação, podem ser definidos pela universidade enquanto instituição que produz conhecimentos, com o fim de exercer uma função social (GOERGEN, 2010). Nessa perspectiva, buscando compreender o almejado fim social que deve ser alcançado pelas instituições superiores, podemos apresentar a visão de Bento (2014b, p. 136) que ensina:

> Olhemos e recuperemos, mais uma vez, o legado da Paideia grega. *A cultura e a educação ou formação não são meros factos; estão sempre vinculados a princípios e valores*. (...). Se excluímos daquelas as dimensões axiológicas, correm o risco de abandonar a sua matriz e finalidade intrínseca: *o aperfeiçoamento 'artístico', cívico, comportamental, gestual, moral, crítico, intelectual e espiritual dos humanos*. (grifos nossos).

O Currículo, enquanto veículo essencial para direcionar o conhecimento a ser difundido, deve ser desenvolvido conforme orientações pedagógicas que norteiam como se deve desenvolver o conhecimento significativo de cada curso superior. Isso, para que, como já se mencionou, o Currículo não se torne um meio de hegemonia para a dominação de certas classes sociais, ou mera estratégica mercadológica de apenas melhorar o rendimento profissional dos estudantes (APPLE, 2006). Nessa perspectiva, citando Varela, Bento (2014b, p. 94) alerta, então, que:

> Uma Universidade (...) não pode ser uma instituição que produz a formação da força de trabalho para o mercado. (...). A sua função (...) não é adaptar-se "ao que o mercado necessita". *O mercado, ou seja, a forma como hoje vivemos, produzimos, e reproduzimos a sociedade, é que tem de vir com urgência à universidade para ser criticado, no lugar onde se produz conhecimento, onde se questiona o óbvio, onde se desabafa, com coragem, o senso comum*. (grifos nossos).

O Currículo deve, pois, ser organizado com o objetivo de incluir a cultura, por meio de saberes significativos, com o uso de métodos adequados a aprendizagens essenciais ao projeto educativo, que visa conquistar o pensar crítico e livre. Como já explicitado, "o pensamento crítico não tem de 'per se' poder de transformação, mas o seu exercício representa grande potencial formativo para aqueles que frequentam a universidade" (GOERGEN, 2014, p. 568). Assim, com um conteúdo curricular *bem* elaborado, em sintonia com os interesses sociais na aprendizagem significativa, capaz de repercutir na liberdade e na cidadania do estudante universitário, será possível efetivar o ensino *de/com qualidade*. Sacristán (2000, p. 84) explica que:

> O currículo elaborado é uma forma privilegiada para comunicar teoria pedagógica e prática, (...); porque apenas através do plano e realização de tarefas para cumprir com as exigências curriculares é que determinados princípios podem ser convertidos em orientadores da prática e da aprendizagem. Por isso, definimos o currículo como *projeto cultural elaborado sob chaves pedagógicas.*

O saber necessário e essencial ao aluno de graduação, incluído no Currículo de cada curso superior, é resultado dos conhecimentos significativos, delineados no sistema curricular, o que poderá ser evidenciado, em especial, no contexto dos ensinamentos jurídicos inseridos na forma de componente curricular nos cursos outros que não os pertencentes ao Direito.

Nessa perspectiva, ressalta-se a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012[15], do Conselho Nacional de Educação, que "estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos" a serem seguidas pelo sistema de ensino e suas instituições, porque se concebem os Direitos Humanos como *um dos eixos fundamentais do direito à educação*:

> Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como *objetivo central a formação para a vida e para a convivência*, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. § 1º *Este objetivo deverá orientar os sistemas de ensino e suas instituições no que se refere ao planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos*. § 2º Os Conselhos de Educação definirão estratégias de acompanhamento das ações de Educação em Direitos Humanos. (grifos nossos).

Assim, em um Currículo *bem* elaborado, que vislumbre também a formação cidadã, há saberes essenciais para o aluno que vive/convive em sociedade e, entre esses saberes, pode-se identificar a presença do conhecimento jurídico. A Ciência Jurídica, concebida de forma transversal nos demais campos epistêmicos, pode ser capaz de estimular esse pensar reflexivo e autônomo e, também, ser um instrumento relevante para se materializar a aprendizagem significativa, visto o enfoque na liberdade e no direito de Cidadania, inerentes aos saberes do universo do Direito.

Para se concretizar um dos objetivos da universidade, ou seja, preparar os estudantes para a sociedade como pessoas e profissionais, o Currículo deverá, então, delinear os saberes a serem buscados especialmente nas aulas, para conquistar e estimular o pensamento livre e crítico, mas também lógico e articulado de ideias capazes de compreender o mundo em que se vive. Nessa leitura, já se pode compreender, de acordo com o objeto deste estudo, que a inclusão de componentes curriculares de Direito, no Currículo de outros cursos de graduação, poderá contribuir para a formação cidadã do universitário.

No presente contexto, como ficou esclarecido ao longo da argumentação anterior, dar-se-á destaque ao papel do Direito em cursos de outros domínios do Conhecimento. Para uma melhor compreensão a respeito desse tema, faz-se necessária a análise do tipo de conhecimento estabelecido no Currículo a ser desenvolvido pelo docente ao discente.

---

[15] Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

2.2.2 Do Currículo e Do Conhecimento Significativo

No Currículo, devem ser delineadas as implicações ético-políticas e das ciências, para que se possa vislumbrar o conhecimento científico dentro da visão holística de se conhecer a história social da humanidade e, assim, conhecer a cultura vivenciada pelo universitário. Torna-se, então, relevante que se busque a identidade cultural do aluno de graduação que adquirirá os saberes previstos no conteúdo do Currículo. Conforme dimensiona Sousa, F. (2013, p. 74):

> *A missão da escola é, insisto, garantir a aquisição das aprendizagens previstas no currículo*. Espera-se, portanto, que o trabalho curricular se organize sobretudo em função da promoção dessas mesmas aprendizagens. *Sabendo-se que a qualidade da aprendizagem depende, em parte, da relação entre o currículo, forma e a identidade cultural do estudante*, é legítimo que se espere do trabalhador curricular sensibilidade em relação a essa mesma identidade cultural. (grifos nossos).

Os valores e as normas que distinguem a cultura presente em uma sociedade, são apreciados conforme o momento histórico vivenciado pelas pessoas que compõem essa sociedade e, também, de acordo com determinados grupos ou classes sociais conectados a certos interesses.

Verificam-se, assim, aspectos da cultura (valores e normas) que podem ser contemplados por alguns grupos sociais hegemônicos, em determinado tempo, resultando na seleção de componentes curriculares esquematizados em domínios de experiência e/ou de conhecimento, delineados em matérias apreciadas como fundamentais. Os conteúdos integrados ao Currículo devem ser decididos por discussões e debates de natureza social e política, que mapearão as aprendizagens relevantes no processo educativo da educação superior. Pais (2015, p. 38) denuncia:

> Lamentavelmente, erguem-se fronteiras rígidas entre o teórico e o prático, o trabalho e o lúdico, o saber geral e o especializado. A crescente fragmentação do conhecimento coloca a questão de se saber o que com ele fazer. *Como é que os processos de ensinar e de aprender lidam com a fragmentação do conhecimento numa sociedade crescentemente marcada por processos de desinstitucionalização social?* (grifos nossos).

Assim, pode-se perceber que o Currículo, em verdade, se concretiza na prática educacional, quando está baseada na realidade de um determinado tempo e lugar, delineando como saber significativo aquele relacionado à cultura. Dessa forma, poderá se materializar a ação pedagógica, que produzirá diversos efeitos, dentre eles, a conquista da Cidadania pelo conhecimento adquirido, capaz de estimular o pensar livre e reflexivo. Goergen (2001, p. 71) afirma que:

> Na verdade, a divisão do saber em disciplinas e especialidades tem um sentido prático e, como tal, não pode ser evitada, sobretudo nas condições atuais de enorme acúmulo de conhecimento e informações. Basta um mínimo de realismo para perceber que é ilusório e romântico imaginar um mundo intelectual sem especialidades e disciplinas. No entanto, não podemos esquecer também que *a segmentação do saber é formal e não corresponde à realidade concreta, orgânica, integrada e indivisa*. (grifos nossos).

Para vivenciar uma *práxis* educacional, os docentes e os especialistas que compartilham determinado campo de conhecimento, devem, em verdade, promover o ensino de determinada ciência de forma a ampliar a compreensão da realidade em certo âmbito de saber desenvolvido especialmente em sala de aula. Dessa forma, ao se integrar, de maneira transversal, componentes curriculares de distintas ciências, estar-se-á tentando evitar que haja monopólio de certo campo do saber e, ao mesmo tempo, estar-se-á buscando fornecer saberes que enriqueçam esse mesmo campo de atuação, cujo complemento é capaz de trazer contribuições à aprendizagem ministrada pelo docente e pelo especialista. Auarek e Cunha (2013, p. 154-155), citando Schwartz, concluem que:

> Reverbera-se, assim, das atividades de uns e de outros, um debate de valores e de normas que se amplia em alcance à sociedade como um todo, em suas dimensões culturais, econômicas, educacionais, estéticas, éticas, políticas etc. Quando não se tem em uso essa integração entre as duas disciplinas, dá-se lugar à *usurpação*, colocada enquanto "ocupação indevida de território, redução de um parceiro ao silêncio: essas violências abafadas que acometem as normas do pensamento [...]".

As orientações curriculares para o ensino superior de graduação devem, pois, dar destaque à contextualização, para a produção de aprendizagens significativas e para a construção de um conhecimento com relevância social, formada a partir de diversos conhecimentos científicos, os considerados particulares de determinado curso superior de graduação e *também* os definidos como não particulares desse curso. É o que ocorre, por exemplo, com o Direito ministrado no curso de graduação em Comunicação Social - Habilitação em Publicidade e Propaganda da Universidade de Sorocaba que, além dos componentes referentes à atividade publicitária (saberes concebidos como particulares), também possui o componente curricular pertencente à Ciência Jurídica[16], que, mesmo não sendo considerado um saber particular desse Curso, pode contribuir para concretizar a aprendizagem significativa da pessoa e do profissional publicitário.

Considerando que as instituições de ensino possuem importante papel cultural e social, o Currículo deve ser formalizado de modo a superar o conhecimento fragmentado. É o momento em que se unem os saberes das ciências, tornando esse Currículo um meio de desenvolver a

[16] Direito em Comunicação é o componente curricular ministrado no curso de graduação em Comunicação Social - Habilitação em Publicidade e Propaganda da Universidade de Sorocaba - Uniso.

cultura, democratizando o saber, cujo resultado será o pensar com liberdade e autonomia, facilitando a ampliação do sentimento e do significado da Cidadania. A respeito da interconectividade dos conhecimentos das diversas ciências, trabalhadas em um determinado curso, Pais (2015, p. 41-42) alerta que:

> Mesmo dentro da escola, erguem-se frequentemente muros em um reino de coleção de saberes cuja interconectividade é francamente sobrelevada pela sua disjunção ou desarticulação. (...) A educação não deve repousar numa instrução de "conhecimentos fechados" (PASSMORE, 1983), cujo utilitarismo é denegado pelas rápidas mudanças no campo da chamada instrução especializada, orientada pelo domínio de procedimentos meramente técnicos. (...) *São as interconectividades entre escola e sociedade que dão sentido a uma educação realista e para a realidade, isto é, não divorciada da vida*. (grifos nossos).

Dentro da concepção sistêmica, a articulação dos campos de saber é, portanto, fundamental para o desenvolvimento do saber significativo, mesmo tratando-se de um campo de saber específico. Deve-se, pois, assumir a perspectiva de que o desenvolvimento do campo especializado depende do trabalho simultâneo com o saber geral, explicitando tal relação para os alunos de graduação. Dessa maneira, o estudante poderá alcançar, dentro da *práxis* educacional, uma visão que não se esgota em sua experiência intelectual pessoal, mas se perfaz dentro de um universo que leva à consolidação da sua Dignidade humana.

Percebe-se, que, dentro da ideia de sistema, é importante encontrar no Currículo a interação entre os componentes curriculares, aparentemente, distintos, mas que são complementares entre si e necessários à formação de um pensar livre e crítico. Isto é possibilitado pela compreensão da realidade como um processo de conhecimento para além da fragmentação de conteúdos isolados dos distintos domínios de conhecimento. O conhecimento, em verdade, ocorre de forma transversal e progressiva, para a construção da aprendizagem concreta de interação social e multicontextualizada da realidade social, política, administrativa e histórica.

É, pois, na multidisciplinaridade[17], própria dos saberes provenientes de uma realidade multicontextualizada, que acontece o enriquecimento de saberes significativos adquiridos no ensino superior. Nesse sentido, Dalbosco (2015, p. 127) explica que:

> A formação do educando que vise o seu compromisso com a cidadania responsável, capaz de viver num mundo plural e interconectado, precisa ir muito além de uma formação profissional calcada na maximização do lucro e no ideal de vida bem sucedida que toma o dinheiro e o poder como critério exclusivo de sucesso. Isso exige, de outra parte, que *a educação superior reponha novamente em sua agenda a questão*

[17] Multidisciplinaridade, de acordo com Alver e Reinert (2007, p. 691): "(...) é a justaposição de disciplinas diversas, às vezes sem relação aparente entre elas, ou seja, é o estudo de um objeto sob diversos ângulos, mas sem pressupor um acordo ou um rompimento de fronteiras entre as disciplinas".

> *da ampla formação cultural, pois é por meio dela que as novas gerações poderão ter acesso a formas de pensamento e de ação baseadas na cooperação internacional e na solidariedade humana*. (grifos nossos).

A multidisciplinaridade materializada no Currículo, como forma de compartilhamento dos espaços entre os diversos conhecimentos, reflete a cultura de determinado lugar, enfatizando a organização humana, que tem por objetivo se manter e se adaptar em sociedade. Trata-se, então, de uma abordagem educacional que interpreta a realidade como ela efetivamente é: um todo multifacetado, porém interconectado. A multidisciplinaridade na *práxis* educacional, de acordo com Bicalho e Oliveira (2011, p. 11), pode ocorrer, transversalmente, no momento em que é feita a transferência de métodos de um componente curricular para outro, em três graus:

> (...) *de aplicação* (como na transferência de métodos da física nuclear para a medicina); *epistemológico* (a exemplo da transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito); e *de geração de novas disciplinas* (como na transferência de métodos da matemática para a física, gerando a física matemática). (grifos nossos).

Ressalta-se que a interação entre os componentes curriculares pode e deve ser utilizada na sociedade atual como base para a construção de conhecimentos nos principais âmbitos sociais, em especial, no da pedagogia. Isso, porque, como já explicitado anteriormente, a Educação, em especial no âmbito da educação superior, é um importante agente de socialização que, utilizando o Currículo como um de seus instrumentos de socialização, retroalimenta o processo e o sistema social, mesmo quando promove sua transformação.

Nesse aspecto, a Educação, que tenha como objetivo o exercício de prática pedagógica democrática e *de/com qualidade*, deve também ter como estratégia a instauração de um Currículo multidisciplinar, estimulado pela busca do pensar livre e crítico, pois:

> Uma escola democrática deverá basear-se em um conjunto de valores que tenham vínculos com a liberdade, a autonomia, o desenvolvimento do espírito crítico, da iniciativa e da responsabilidade. (PUIG et al., 2000, p. 30).

Fundamentando a multidisciplinaridade nos conteúdos curriculares, capaz de concretizar o verdadeiro ato educativo, o Ordenamento Jurídico constitucional, ao estabelecer o Estado Democrático de Direito, impôs que a Educação, direito de todos e dever do Estado, seja prestada *de/com qualidade* para todas as pessoas, conforme disposto no artigo 214 da Constituição Federal (BRASIL, 2016, p. 103):

> Art. 214. A lei estabelecerá o *plano nacional de educação*, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação *para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino* em seus diversos níveis, etapas e

> modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:
> (...)
> III – *melhoria da qualidade de ensino*;
> (...)
> V- *promoção humanística, científica e tecnológica*;
> (...) (grifos nossos).

Ademais, a necessidade de padrões de qualidade de ensino encontra-se presente na legislação brasileira, em especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e no Plano Nacional de Educação – PNE. Entretanto, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, torna-se difícil mensurar o que é qualidade de ensino. A LDB, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, prevê que a qualidade da educação superior será avaliada pelo Poder Público[18]. Essa Lei é regulamentada pelo Decreto nº 5.773[19], de 09 de maio de 2006, que, instituído com fundamento na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004[20], prescreve a necessidade de avaliação pelo Poder Público sobre a qualidade da educação superior[21], que será realizada nos termos dos artigos 58 e seguintes. O aludido Decreto, ao regulamentar o artigo 46 da LDB[22], prevê, ainda, que a educação superior apenas terá validade se, com seu registro, obtiver seu reconhecimento, que será conquistado desde que, *ao lado da apresentação de seu projeto pedagógico, de seu corpo docente e de sua infraestrutura*, receba (*boa*) avaliação do curso de graduação[23].

---

[18] "Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:
I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;
II - autorização de funcionamento e *avaliação de qualidade pelo Poder Público*;
III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal". (BRASIL, 2016) (grifos nossos).

[19] O Decreto nº 5.773/06 "dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino" (BRASIL, 2016).

[20] A Lei nº 10.861/04, que se refere ao processo de avaliação da educação superior pelo Poder Público, prescreve: "Art. 1º. Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - *SINAES*, com o objetivo de assegurar *processo nacional de avaliação das instituições de educação superior*, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
§ 1º. O SINAES tem por finalidades a *melhoria da qualidade da educação superior*, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, *a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional*". (BRASIL, 2006) (grifos nossos).

[21] De acordo com o artigo 9º do Decreto nº. 5.773/06: "A educação superior é livre à iniciativa privada, observadas as normas gerais da educação nacional e *mediante autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público*". (BRASIL, 2016) (grifos nossos).

[22] "Art. 46. *A autorização e o reconhecimento de cursos*, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, *após processo regular de avaliação"*. (BRASIL, 2016) (grifos nossos).

[23] De acordo com o que prescreve os artigos 34 e 35 da Lei nº. 9.394/96 - LDB.

O Estado, enquanto ente garantidor da qualidade de ensino e do acesso à Educação (art. 214, CF/88), ao apresentar uma carta de compromissos e intenções a serem realizados no âmbito da Educação, denominada de Plano Nacional de Educação[24], orientou que as instituições educativas se apresentem como locais de produção e inclusão da cultura produzida pela humanidade. O Estado, visando à qualidade de ensino, propôs, também, como estratégia educacional: "fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País" (PNE, item 12.11). Nessa trajetória, cabe declarar o que Goergen (2010, p. 909) adverte:

> Um Sistema Nacional de Educação assumido pelos entes federados deve oferecer a moldura sistêmica e jurídica para definir, no corpo de PNE, as diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, manutenção e desenvolvimento da educação em todos os níveis e modalidades, desde a creche até a pós-graduação.

Entende-se, pois, que a Educação é uma prática social organizada que, dentro da ideia de sistema, tem por finalidade a formação para a vida em sociedade, que se altera em razão da presença da evolução da ciência e da tecnologia, e da presença dos movimentos político-sociais. A educação escolar formal, no caso de nível superior de graduação, pela produção, domínio e difusão de conteúdos e habilidades, contribui, então, para manter/transformar a sociedade.

Pode-se entender esse processo educativo como sendo de qualidade social, quando se consegue alcançar a finalidade primordial do processo de ensino-aprendizagem: a democratização dos saberes, que prepara para a vida em sociedade sujeitos com pensar livre e crítico, ou seja, cidadãos profissionalmente competentes e socialmente responsáveis. Dalbosco (2015, p. 129-130) embasa essa indicação enfatizando que:

> (...) a ideia de que uma boa formação profissional exige a educação para a cidadania democrática [e que] o exercício democrático da cidadania exige a capacidade de pensar por si mesmo e desenvolvê-lo é tarefa primordial da educação.

Nessa compreensão, afirmando que a Cidadania deve ser garantida pela Educação, que inclui os conhecidos significativos *de/com qualidade*, Arroyo (2010, p. 1403-1404) também sustenta que:

> (...) o pensamento sócio-político-pedagógico progressista reconheceu e proclamou a cidadania como direito e a educação como garantia da cidadania. *Educação para a cidadania, pela participação consciente para a igualdade política*. (...). Todo projeto de cidadania nacional terá de passar por um projeto de igualdade, de um justo e digno viver. (grifos nossos).

[24] Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Percebe-se que, para se garantir a Cidadania por meio da pretendida qualidade de ensino, devem ser concretizados mecanismos adequados à democratização dos saberes, de acordo com a finalidade do trabalho pedagógico. Consegue-se, dessa forma, realizar a *práxis* educativa, em razão de uma perspectiva educacional que faça a instituição de ensino superior atuar como agente social e cultural em benefício de uma sociedade que se baseia em princípios democráticos a serviço da conquista da Dignidade da pessoa humana. Nesse sentido:

> O pensamento crítico não teria 'per se' poder de transformação, mas seu exercício representa grande potencial formativo para aqueles que frequentam a universidade. (...). *Fins e identidade da universidade* não devem seguir ideias idealistas pré-estabelecidas, mas *emergir do contexto social, político, econômico e cultural*, não para aparelhar-se a ele, mas *para entender criticamente o presente e pensar o futuro*. (GOERGEN, 2014, p. 568) (grifos nossos).

Assim, para que se possa garantir um dos direitos inalienáveis da pessoa humana, o da E*ducação de/com qualidade*, a *práxis* educacional deve ocorrer por meio de mecanismos adequados para o desenvolvimento das atividades educacionais, essenciais para os resultados educativos. Isso significa dizer que, na visão sistêmica, o processo de ensino-aprendizagem deve garantir a promoção da cultura do sistema social, concretizada na consolidação dos diferentes, *mas integrados*, saberes desenvolvidos transversalmente aos estudantes.

É a multidisciplinaridade, como se evidenciou, que promove essa integração que ocorre entre as ciências, com o objetivo de utilizar os conhecimentos de diversos campos epistêmicos, para pensar e compreender a realidade, mas dentro de determinado enfoque de especificidade necessária na prática educativa de cada componente curricular. A multidisciplinaridade, assim entendida, pode se materializar no ensino por meio da prática docente e, em especial, por meio do Currículo concebido coerentemente com uma política cultural e social.

Conforme exposto anteriormente, a sociedade é um sistema estruturado pela cultura, que cria valores e normas para regrar as ações do ser humano de maneira dinâmica. O Currículo escolar, que possui em seu conteúdo questões relacionadas a conhecimento e aprendizagem, deve delinear a dimensão cultural, rompendo a aludida estéril fragmentação, por meio da visão multidisciplinar, que reconecta o que, por natureza, nunca esteve separado (GOERGEN, 2001).

Se for elaborado um projeto de Currículo com conteúdos e formas delineados num contexto de conhecimento fragmentado, resultado da manifestação do progressivo taylorismo[25],

---

[25] "A fase anterior à economia globalizada caracterizou-se por um sistema que buscava o aumento da produtividade, fundamentado na divisão pormenorizada do trabalho. (...). Esse modelo de produção fez surgir uma nova teoria geral de administração, o *taylorismo*, e a necessidade de aumentar a produção levou o norte-americano Henry Taylor a inventar a esteira móvel. Tanto o taylorismo como o fordismo concorreram para a valorização do trabalho especializado. Reforçaram, também, *um projeto educacional baseado no conhecimento especializado*

ocorrerá o esvaziamento do processo educativo, porque haverá a imposição de um modelo de educação segmentado. Essa segmentação do conhecimento, se presente no Currículo, repercutirá negativamente na aprendizagem do estudante, que perde a capacidade de inter-relacionar os conhecimentos diversos. É o que afirma Dias Sobrinho (2014b, p. 659), quando ressalta que:

> Sem rigor do controle científico e ético, fragmentadas e descontínuas, a grande maioria das informações desconexas e fracionadas não contribui para a compreensão da realidade humana, para o enriquecimento da cultura e para a formação intelectual consistente e crítica da população. *A informação fragmentada e autofágica não se faz conhecimento. O saber que reduz a verdade à utilidade não se transforma em sabedoria*. (grifos nossos).

Assim, percebe-se que um Currículo deve ser elaborado com base na visão holística, que permita ao estudante de graduação incorporar os conhecimentos como desvelamento de uma realidade orgânica, embora, não raro, contraditória e conflituosa. A partir do momento em que a inclusão do conhecimento significativo se realiza, o estudante se torna preparado para a vida pessoal, profissional e social. Isso será possível, porque as práticas pedagógicas multicontextualizadas estarão em consonância com a noção de sistema refletido no conteúdo do Currículo como conhecimento estruturado, organizado e dinâmico, que foi desenvolvido com flexibilidade e de forma transversal. Nessa direção, o Conselho Nacional de Educação - CNE, em seu Parecer nº 776, de 03 de dezembro de 1997, ao descrever que as diretrizes curriculares são orientações a serem seguidas pelas instituições de ensino superior, para a elaboração de seus Currículos, propõe que:

> Visando assegurar *a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes*, as diretrizes curriculares devem observar os seguintes princípios:
> (...); 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, *permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa*; 5) Estimular práticas de estudo independente, *visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno*; 6) *Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar*, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; (...). (grifos nossos).

O ensinar e o aprender estarão, então, baseados nas informações inter-relacionadas que corroboram para o desvelamento da realidade social e cultural da sociedade em que se encontram docente e discente. Assim, o sistema educacional, se vinculado aos paradigmas da

---

porque as indústrias precisavam de trabalhadores com essa característica para a produção em série. Foi nesse contexto que a pedagogia tecnicista ganhou ênfase". (QUEIROZ, 2003, p. 120) (grifos nossos).

concepção do taylorismo[26], produzirá, mecanicamente, um Currículo fragmentado e desconectado da real necessidade dos alunos. O Currículo fragmentado não estará voltado ao desenvolvimento dos interesses e diretrizes do subsistema Educação, que visa ao crescimento do profissional sujeito; na verdade, estará atrelado ao sistema mercadológico, que visa prioritariamente ao lucro. Nesse diapasão, Simonini (2015, p. 71) lembra que:

> (...) surgiu também o questionamento dos currículos voltados para as necessidades do mercado capitalista e para o ajustamento do educando às lógicas produtivistas. Muito dessa discussão ganhou forma em diversos movimentos que, para além de se aterem à problemática de como fazer um currículo adequado, passaram a denunciar as maneiras como o modelo capitalista de sociedade se encontrava reproduzido nas teorias de currículo.

O conhecimento significativo constante no Currículo, organizado em um plano coeso, leva o estudante a apreender conhecimentos de determinado campo de atuação, de modo integrado. De resto, o contato com estes conhecimentos e saberes significativos, favorece no aluno do ensino superior o desenvolvimento do pensar livre e crítico, não só quanto aos conhecimentos e habilidades de natureza profissionalizante, mas, também, a valores morais e sociais presentes na realidade cultural.

Ademais, o estudante que adquire esse saber significativo, capaz de desenvolver o pensar livre e crítico, aceita e compreende os valores morais e sociais presentes na realidade cultural concebidos por meio do sistema curricular, que estimule em seu conteúdo o "pensar em rede". Isso significa dizer que, na visão sistêmica, o processo pedagógico deve garantir o acesso histórico-cultural do sistema social, concretizado na inter-relação dos diferentes, *mas integrados*, saberes desenvolvidos pelo docente ao estudante universitário, promovendo, assim, a consolidação dos interesses e das diretrizes do sistema educacional que visam ao crescimento do sujeito, enquanto ser social. Sacristán (2000, p. 84, 108 e 111) considera que:

> Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade. Em qualquer sociedade complexa é inimaginável a ausência de regulações ordenadoras do currículo. (...). [Assim,] numa sociedade democrática tem que aglutinar os elementos da cultura comum que formam o consenso democrático sobre as necessidades culturais comuns e essenciais dessa comunidade. (...). Por isso, definimos o currículo como o *projeto cultural elaborado sob chaves pedagógicas.*

---

[26] Os princípios do taylorismo, cujos fundamentos não devem ser aplicados na Educação por ressaltar a forma fragmentada do saber, "determinam a estreita divisão do trabalho entre planejamento, controle e produção e entre as várias funções de produção (...)" (CARVALHO, 1994, p. 114). Esse alerta existe, porque a possibilidade de se aplicar esses princípios também na Educação foi enfatizada por Rosa (2011, p. 24) quando afirmou que: "*a expansão do taylorismo para fora dos muros das fábricas* já era prevista pelo próprio Taylor na introdução do livro de 1911, quando afirmava que "os mesmos princípios podem ser aplicados com a mesma força em todas as atividades sociais"". (grifos nossos).

Deve-se, pois, levar em consideração o fato de que o Currículo é organizado nos termos de um projeto cultural que apresenta conteúdos considerados essenciais para uma determinada carreira e apropriados para os estudantes. Tal estrutura curricular tem como base uma prática pedagógica capaz de se transformar em um instrumento necessário para o docente tomar ciência do que irá desenvolver aos alunos e de como será feita a inclusão do conhecimento. Por esse motivo, a forma de organização do Currículo, que demarca os componentes curriculares "selecionados", é sua característica essencial. Por meio dele, torna-se possível criar/recriar o pensar livre e crítico do estudante, construindo a dimensão histórico-cultural do ser social que é. Nessa perspectiva e relacionando com o que já foi mencionado quanto à construção do Currículo, Sacristán (2000, p. 60) afirma:

> Essa análise do meio cultural recai num *mapa curricular* amplo, que será estruturado de múltiplas formas possíveis, agrupando as dimensões da cultura em diversas áreas de conhecimento e de experiência, que às vezes podem se definir em áreas específicas com sentido próprio, inclusive em determinadas disciplinas num dado momento, e em outros casos devem ser dimensões para introduzir em proporção diversa em outras áreas. O esquema deve, em todo caso, *servir de base para a seleção de conteúdos e experiências*, não para estabelecer "disciplinas" específicas em todos os casos, pois ela daria lugar a uma justaposição de retalhos desconectados entre si. (grifos nossos).

Percebe-se, então, que o sistema curricular serve para delimitar a forma como o conhecimento significativo será difundido, mas serve também, em igual nível de importância, para dispor a respeito de saberes significativos, não só os atinentes aos conteúdos científicos, que deverão ser concebidos pelos docentes aos estudantes.

Desse modo, além da importância de se definirem os conteúdos e a forma de incrementá-los ao aluno de graduação, é preciso compreender que a presença de determinados saberes, de natureza antes humanística que técnica, no Currículo, justifica-se tanto pela necessária formação integral do estudante, quanto pela realidade sociocultural, na qual ele deverá viver e atuar. Levando-se em conta a necessidade de se possibilitar ao aluno de graduação o acesso ao conhecimento significativo para a realização de sua experiência pessoal e profissional, pode-se destacar, em relação ao universo do ensino superior, o que almeja Rangel (2015, p. 232) quando diz a respeito ao formato possível de um Currículo:

> Portanto, os currículos seriam descentrados das disciplinas e ganhariam um desenho na perspectiva de uma rede que se interconecta por meio de ações de currículo no cotidiano, envolvendo os sujeitos das práticas educativas (professores e alunos) e com a potencialidade de melhor traduzir as realidades da escola pública.

Ao ter acesso ao conhecimento significativo, o estudante passa a ter a possibilidade de pensar com autonomia e de forma crítica, ampliando, assim, sua liberdade individual e social,

o que certamente contribuirá para a construção de sua Cidadania, enquanto ser humano social que tem direitos e deveres.

A aprendizagem é, então, uma atividade humana essencial, cuja finalidade é produzir e incorporar conhecimentos, como meio de socialização e busca de sustentação/transformação da sociedade. Com isso, tentar-se-á desvelar, na presente pesquisa, qual será o conhecimento, considerado significativo, que deve ser incluído na matriz curricular de determinado curso superior de graduação.

Para isso, há a necessidade, *primeiramente*, de se ressaltar a finalidade da universidade enquanto agente de socialização: viés de formar profissionais/cidadãos e viés de formar pesquisadores; atividades profissionais e atividades investigativas, complementares na busca de ações, ideias e respostas em prol de uma vida mais digna e uma sociedade mais justa.

Isso significa que as universidades devem manter sua finalidade de formação cultural e profissional, assegurando as formações técnica e humanística, essenciais para a existência e transformação da sociedade. Em razão disso, as universidades, local de garantia do direito ao acesso a saberes significativos para quem almeja a formação em nível superior de graduação e onde deve ocorrer o conhecimento como bem público, devem promover, de maneira especial, o conhecimento jurídico em outros cursos de graduação, para que, efetivamente, possam realizar uma formação técnica, humana e cidadã, pois:

> O que mais importa é refletir sobre os significados do conhecimento na construção da sociedade humana. (...), o que aqui prioritariamente se coloca em questão são as novas finalidades que hoje impedem à educação superior e que esta se impõe, tendo em vista sua função essencial de formadora de profissionais e cidadãos e a importância central do conhecimento para o desenvolvimento econômico e social. (DIAS SOBRINHO, 2014b, p. 646).

Assim, por meio de uma *boa* elaboração de um sistema curricular, deve-se almejar os aspectos técnicos/profissionais e humanísticos/sociais das universidades nos dias atuais, como razão de sua existência.

Salienta-se, então, a importância do Currículo *bem* elaborado no ensino superior, pois trará em seu conteúdo o desenvolvimento profissional e também sociocultural da sociedade. E o estudante, enquanto sujeito de conhecimentos científicos e saberes humanísticos, até ali conduzido pelo balizamento curricular e pela atividade pedagógico-investigativa dos docentes, insere-se, na sociedade, com o pensar livre e crítico, realizando-se como ser humano, profissionalmente competente e socialmente crítico. Ser crítico é, por assim dizer, o elemento essencial para se compreender e se realizar profissionalmente como ser humano social, conforme pergunta e responde Goergen (2014, p. 572):

> *Mas qual é, então, o sentido concreto do pensamento crítico?* O pensamento crítico não objetiva construir pontes, curar pacientes ou inventar aparatos tecnológicos. *Busca, sim, compreender o mundo, a sociedade e o ser humano*; busca, portanto, valorizar o pensamento e a locução que transcendem os limites da validação empírico-operacional. (grifos nossos).

Dessa forma, percebe-se o quanto é relevante delimitar o conteúdo presente no instrumento (Currículo) utilizado pela Educação para desenvolver transversalmente os conhecimentos significativos.

Depois de efetivado o estudo a respeito do *Currículo*, já delineando, nessa pesquisa, a concepção da inclusão de conteúdos do Direito nas matrizes curriculares de outros campos epistêmicos de Conhecimento, faz sentido avançar com a análise a respeito do Sujeito de Direito, dentro da compreensão de que a instituição de ensino superior, ao materializar seus objetivos, produz, desenvolve e socializa conhecimentos, para o estudante se desenvolver na concepção da Cidadania e da Dignidade da pessoa humana.

3 O SUJEITO DE DIREITO

Desde o seu nascimento, a pessoa humana é Sujeito de Direito. Convivendo em sociedade com outros Sujeitos de Direito, são necessárias regras de conduta social, inclusive as regras jurídicas, que garantem a convivência humana. Daí decorre que a garantia dos direitos de cada um implique a obrigação do respeito aos direitos dos outros. Trata-se, neste momento da pesquisa, de delinear como o ser humano efetivamente constrói/reconstrói a noção de Sujeito de Direito como cidadão, dentro de um sistema democrático de Direito, com o objetivo de concretizar sua Dignidade humana, no cenário das relações sociais.

Uma sociedade democrática, organizada segundo os princípios do Estado Democrático de Direito, deve "mapear" as condições necessárias para a transformação do indivíduo em um Sujeito de Direito, o que ocorre a partir da materialização dos chamados direitos públicos subjetivos[27]. Bobbio (2004, p. 58) ensina que o Estado de Direito surge:

> (...) quando nascem os chamados direitos públicos subjetivos, que caracterizam o Estado de direito. É com o nascimento do Estado de direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. (...). No Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos.

No contexto da presente pesquisa, há a necessidade de se alcançar uma adequada compreensão a respeito do Sujeito de Direito, para analisar os argumentos à justificativa do porquê/para quê da inclusão do Direito como um componente curricular nos cursos superiores de graduação não relacionados à Ciência Jurídica.

Destaca-se, inicialmente, que a Constituição Federal do Brasil de 1988, ao perfilhar o Estado Democrático de Direito, reconhece o direito dos cidadãos e, sobretudo, garante o respeito dos direitos sociais, dentre eles, o da Educação: direito reconhecido a todos, em *igualdade*.

> Art. 6º *São direitos sociais a educação*, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, *na forma desta Constituição*[28]. (BRASIL, 2016) (grifos nossos).

---

[27] A respeito da consagração dos direitos subjetivos, Abboud, Carnio e Oliveira (2015, p. 286) preceituam que "todo o ordenamento jurídico fundado no ser humano, pressupõe uma capacidade jurídica que implica na formação do próprio direito subjetivo. Portanto, ignorar a categoria do direito subjetivo termina por formar sistema jurídico que não está centrado no próprio homem".

[28] De acordo com a Constituição Federal, os direitos sociais serão garantidos em igualdade, conforme prescreve seu art. 5º: "Todos são *iguais* perante a lei, *sem* distinção de qualquer natureza (...)" (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015). (BRASIL, 2016) (grifos nossos).

Pode-se afirmar que a Educação, quando assegurada a todos, em igualdade, é capaz de garantir a Cidadania, uma vez que:

> (...) o pensamento sócio-político-pedagógico progressista reconheceu e proclamou a cidadania como direito e a educação como garantia da cidadania. Educação para a cidadania, pela participação consciente para a igualdade política. (ARROYO, 2010, p. 1403).

Deve-se realçar que a noção de Cidadania é uma expressão oriunda de um Estado de Direito que prevê, em seu Ordenamento Jurídico, a igualdade entre as pessoas, ou seja, o Estado inclui a ideia de Cidadania dentro de suas perspectivas socioculturais, incluindo os seres humanos na classe de possuidores de direitos e deveres, a partir do momento em que são considerados existentes (ao nascer com vida[29]). E, também, a Cidadania pode ter como condição distinguir uma pessoa da outra, quer dizer, uma pessoa é ela mesma e nenhuma outra:

> Vista sob esse aspecto, *a cidadania é um duplo na identidade do homem*. Na esfera individual, cada um é único e inigualável; na esfera pública, cada um é um cidadão, teoricamente igual a todos os outros assim considerados. (FERREIRA, 1993, p. 20) (grifos nossos).

Ademais, como mencionado anteriormente, do ponto de vista do Estado de Direito, compreende-se que ter acesso à Educação é um direito de todo ser humano, porque é pessoa detentora de direitos pelo "simples" fato de ser pessoa humana. Com fundamento na igualdade que deve ser reconhecida em todas as relações sociais, Abboud, Carnio e Oliveira (2015, p. 299) enfatizam que:

> (...) o princípio da igualdade (...), nas Constituições democráticas, não se limita mais à mera proibição de discriminação, ele adquire dimensão promocional como mecanismo de acesso a bens fundamentais de convivência civil, tal como direito à educação, saúde e os direitos sociais.

O Ordenamento Jurídico Brasileiro, com o objetivo de materializar esse entendimento, institui, no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, o direito à Educação como meio primordial para o desenvolvimento da pessoa humana, com o fim de conquistar o pleno exercício da Cidadania.

Dessa forma, buscando concretizar esse direito constitucionalmente previsto no Ordenamento Jurídico Brasileiro, o Estado promove o acesso à Educação por meio das instituições educativas dos vários níveis, incluindo as universidades, que, auxiliadas pela

---

[29] Art. 2º do Código Civil (Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002) prescreve que "a personalidade civil da pessoa começa do nascimento com vida; mas a lei põe a salvo, desde a concepção, os direitos do nascituro" (BRASIL, 2016).

sociedade, devem concebidos saberes necessários para a manutenção dos valores do ser humano em comunidade, essenciais para a construção do Sujeito de Direito.

A compreensão desses valores é fundamental, principalmente, para o estudante universitário, porque, ao apreender os saberes significativos por meio da Educação, decorrerá seu envolvimento livre e reflexivo no universo social em que vive e trabalha, ou pretende trabalhar. E, como esse envolvimento é resultado de um direito constitucional garantido, esse processo deve se efetivar de forma digna, crítica, livre e justa, uma vez que "educar o homem para a cidadania não é mais um dilema, mas um imperativo social" (FERREIRA, 1993, p. 22).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que garantir o acesso à Educação tem o mesmo valor de garantir a Cidadania de toda pessoa que almeja adquirir, no ensino superior, conhecimentos significativos, especialmente para se profissionalizar. Isso, porque o Estado, por obrigação legal previamente estabelecida na Carta Magna, deve garantir a igualdade ao acesso à educação superior, ao mesmo tempo em que torna potencial o concretizar da Cidadania. E, para destacar a necessidade de se preservar e garantir essa igualdade dentro do universo educacional, com o fim de se realizar a Cidadania, Cury (2007, p. 486) enfatiza que:

> O pressuposto desse direito ao conhecimento é a **igualdade.** (...). E como nem sempre este ponto de partida fica garantido a partir das vontades individuais, só *a intervenção* de um poder maior poderá fazer desse bem um ponto de partida inicial para uma igualdade de condições. Esse poder maior é o Estado.

Corroborando com a afirmativa de que o direito à Educação pode ser garantia para a Cidadania daquele que procura o saber para a formação pessoal e profissional, e reconhecendo o conhecimento como bem público necessário para a formação sociocultural do graduando, pode-se mencionar o que Sacristán (2000, p. 191) observa:

> O conhecimento tem relevância educativa à medida que capacita as pessoas a dar significado a suas experiências, o que, enfim, *é dar ao conhecimento valor em si mesmo somente ou considerá-lo como um meio*. (grifos nossos).

O direito à Educação é, então, imprescindível para o desenvolvimento pessoal e profissional da pessoa que vive em sociedade, pois poderá repercutir na liberdade e na Cidadania do estudante, que recepciona o conhecimento como bem público, que deve ser desenvolvido, ou deveria ser, na instituição de ensino superior.

O direito a ter acesso à educação superior é, portanto, imprescindível para a Cidadania de quem procura o saber para sua formação pessoal e profissional, uma vez que, conforme enfatiza Freire (1997, p. 66), o que é necessário, além do acesso equitativo à Educação, é que haja:

> (...) uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito e, por outro lado, de não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória. (...) *Educação*, afinal, *que promovesse a "ingenuidade",* característica da imersão, *em criticidade, com a qual o homem opta e decide*. (grifos nossos).

Assim, para uma melhor percepção a respeito do objeto do presente estudo, faz-se necessário compreender, na concepção de *Sujeito de Direito,* o significado de Cidadania e Dignidade, no universo da Educação.

3.1 A Cidadania e a Dignidade

A pessoa (estudante), que tem acesso à compreensão de sua história e de sua cultura, torna-se apta para se identificar como ser humano capaz de compreender as situações vivenciadas, bem como, capaz de identificar dimensões políticas fundamentais, consideradas primordiais para sua Cidadania, que refletirá na concretização de sua Dignidade.

> A universidade, concretizando o fim desejado pela Educação, também se torna o agente de socialização com maior relevância para as transformações sociais e para a manutenção da sociedade, uma vez que "os ideais educacionais são, pois, concretos, variáveis e relativos no tempo e no espaço, refletindo as transformações da existência e da vida, a cada época histórica". (CURY, 1988, p. 69).

Ressalte-se que, como já explicitado, a principal finalidade da universidade é tratar o conhecimento como um *bem público* necessário para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante e, por consequência, para o desenvolvimento social, cultural e político da sociedade, na qual está presente esse indivíduo (DIAS SOBRINHO, 2005). E, com base nessa aprendizagem significativa que deve ser promovida no ensino superior, pode-se visualizar a evolução do pensar do estudante no sentido de um pensar livre e crítico referente ao universo em que vive, na concepção de sua liberdade e Cidadania. Pereira e Pedro (2009, p. 106) afirmam que:

> (...) a luta pela cidadania não passa, apenas, pela conquista da igualdade de direitos para todos os seres humanos, mas também pela conquista de uma vida digna, na sua ampla acepção, para todos os cidadãos do planeta. Esta tarefa pressupõe a educação de todos com o objectivo de promover uma cidadania pautada na democracia, na justiça, na igualdade e na participação activa de todos os membros da sociedade.

Entretanto, Ferreira (1993, p. 11-12) faz o seguinte alerta:

> *O que é, hoje, educar para a cidadania?* (...). As pessoas precisam do conhecimento sistemático para chegar a ser "cidadãos", mas a posse desse conhecimento não garante a "conversão" para a cidadania. (...) *A cidadania vai além da aquisição do conhecimento de conteúdos sistematizados*. (grifos nossos).

Ao se compreender, como anteriormente mencionado, que o propósito da Educação é, também, o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo e, por consequência, o desenvolvimento social, cultural e político da sociedade, em que estão presentes esses indivíduos (DIAS SOBRINHO, 2005), vislumbra-se o principal desígnio da universidade: promover o conhecimento como um bem público essencial para o progresso da sociedade. Nessa percepção, pode-se afirmar o que Cury (1988, p. 103) observa a respeito do ensino realizado na universidade:

> O nível universitário deve ir além do mero ensino, deve envolver-se com a cultura desinteressada e com a pura ciência e exercer no meio social a influência educativa que seja a base das atuais necessidades de nosso aperfeiçoamento, técnico, científico e cultural. (...). A universidade mais do que o treino para esta ou aquela profissão, é treino para a "carreira do homem" (...). A universidade deve ensinar aos estudantes como os fatos se convertem em verdade, que consiste em um processo de interpretação da experiência em termos de relações de pensamento.

Por isso, a relação entre formação pessoal e profissional deve também ser implementada pela universidade, sendo que *uma das formas* de alcançar esse objetivo, conforme se persegue nesta pesquisa, é a aquisição de conhecimentos jurídicos.

A Educação, enquanto, ainda, prática social organizada, tem a intenção de formar a vida social, com base nos saberes significativos, que se alteram conforme se modifica historicamente a sociedade. Esse objetivo educacional se alcança quando há a possibilidade de se promover, *de/com qualidade*, a atualização histórico-cultural, por meio do acesso ao conhecimento. Assim, poderá se materializar o papel primordial do processo de ensino-aprendizagem: a democratização dos saberes, possibilitando, como já mencionado, o pensar livre e crítico, suscetível de se fazer apoderar do sentimento de Cidadania, uma vez que "o exercício democrático da cidadania exige a capacidade de pensar por si mesmo e desenvolvê-lo é tarefa primordial da educação" (DALBOSCO, 2015, p. 129-130).

Realça-se, mais uma vez, a relevância da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012[30], do Conselho Nacional de Educação, que "estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos", a serem seguidas pelo sistema de ensino e suas instituições, porque concebe os Direitos Humanos como *um dos eixos fundamentais do direito à educação*.

Nessa perspectiva, pode-se esperar que a democratização dos saberes contribua para a efetivação da Cidadania, mediante o olhar do sujeito/aluno para si mesmo enquanto ser social, tornando-o visível na e para a sociedade, uma vez que "a democracia verdadeira supõe um

[30] Resolução CNE/CP nº 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1.

homem de espírito crítico, capaz de duvidar e de inquirir, um homem de iniciativas livres" (CURY, 1988, p. 102).

Na busca desse sentido, Freire (1997, p. 27) atenta para a raiz da Educação, ressaltando que:

> O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer essa auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.

Nessa direção, a mencionada Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação, ao prescrever a respeito da finalidade de se inserirem os Direitos Humanos no ensino superior, consegue dimensionar a relevância em protegê-los a partir, inclusive, do acesso ao conhecimento significativo:

> Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, *com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social*, fundamenta-se nos seguintes princípios:
> I - *dignidade humana*;
> II - *igualdade de direitos*;
> III - *reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades*;
> IV - laicidade do Estado;
> V - *democracia na educação*;
> VI - *transversalidade*, vivência e globalidade; e
> VII - sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2016) (grifos nossos).

Percebe-se, então, que a conquista do direito ao acesso à Educação liga-se à ideia de Cidadania e, consequentemente, à de efetivação da Dignidade da pessoa humana. Isso, porque, ao se motivar o desenvolvimento pessoal e profissional do universitário, desenvolvendo seu livre e crítico pensar, ele pode se tornar participativo em todos os movimentos sociais e políticos experimentados em seu universo pessoal e profissional, em uma concepção democrática existente no nosso sistema jurídico-político. Nesse enfoque, Cury (2007, p. 486) escreve que:

> O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação.

Nesse aspecto, pode-se enfatizar que o universitário é o ponto central do desenvolvimento e da produção do conhecimento. Isso significa dizer que, para promover a Cidadania e a Dignidade, todo o trabalho realizado no universo da Graduação deve ser em razão do estudante como um fim em si mesmo. O aluno deve ser tomado como valor maior e não um instrumento, como um meio para alcançar outros objetivos, como, por exemplo, o interesse financeiro que vem proliferando em muitas instituições de ensino superior. Aplica-se também à educação superior o princípio defendido por Freire (1997, p. 28) para a educação em geral:

“a educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela”.

E, para demonstrar a importância do sujeito no universo educacional, Santos (1999, p. 21-22) esclarece que:

> (...), em vez de o sujeito cognoscente girar em torno dos objetos, são estes que giram em redor daquele. Não se trata mais, portanto, de que o nosso conhecimento deve amoldar-se aos objetos, mas que *estes devem ajustar-se ao nosso conhecimento*. (...) *o sujeito torna-se elemento decisivo na elaboração do conhecimento*. (grifos nossos).

Dessa forma, o ensino de graduação, desenvolvendo, por meio do pensar livre e crítico, o exercício democrático da Cidadania, e proporcionando ao universitário o pensar como pessoa e como ser social, poderá realizar, por meio das universidades, seu papel de agente socializador. Essa afirmação pode ser justificada por Dias Sobrinho (2014b, p. 656), ao observar que:

> A universidade ainda é a instituição com mais condições estruturais e humanas para fazer a crítica da sociedade, prever cenários de possibilidades, interrogar sobre os sentidos dos processos sociais e *contribuir para a construção de uma real sociedade do conhecimento*, para além da economia do conhecimento. (grifos nossos).

E, como o conhecimento desenvolvido na Educação, em especial na educação superior, é imprescindível para se viver em sociedade, é este caráter utilitarista que assume prioridade. O argumento aqui defendido é exatamente o de uma reação a esse pragmatismo utilitarista. Mesmo sem negar o sentido útil aplicado ao conhecimento, é preciso enfatizar que todas as atividades que integram a formação superior devem ter a percepção, também, de busca, estímulo e conquista do pensamento livre e crítico do aluno. Dessa forma, o universitário poderá compreender com liberdade o mundo em que vive, conquistando, assim, condições para o exercício da Cidadania, pois, conforme ensinam Santos e Lazzaratto (2007, p. 87-88):

> Ser cidadão, no nosso entender, é todo tempo fazer movimentos para não ser tomado pelas regulações, o que nos provoca para a invenção de uma outra universidade e outras formas de produção de conhecimento.

Neste momento da pesquisa, deve-se ressaltar, mais uma vez, a relevância do papel do docente como educador na formação dessas ferramentas, para que o universitário conquiste sua liberdade e autonomia, enfatizando que se pode:

> Perceber o real significado do professor que se preocupa em aproximar os conteúdos que constrói em seus textos com sua própria prática pedagógica. (...), o próprio exemplo de educador, apresentado e vivido por Pedro [Goergen], auxilia-nos a compreender a ressignificação do modelo de ser professor na sociedade que parece cada vez mais descartá-lo. [Portanto] (...), torna-se decisivo o papel do professor como fomentador do processo argumentativo com seus alunos. (ZUIN; COSTA, 2016, p. 73-74).

Essas ferramentas oferecidas pelo educador ao universitário serão primordiais, para se desvelar o universo em que ele vive, e, assim, buscar uma melhor formação profissional, sem, no entanto, relegar a segundo plano, ou mesmo desleixar por completo, uma melhor formação pessoal desse aluno, visando à construção de sua Dignidade humana. Auarek e Cunha (2013, p. 152), a respeito dos movimentos que devem ocorrer dentro da Educação, afirmam que:

> O professor é convidado a manter uma relação dialógica com o educando e com o conhecimento. Através disso, cultiva-se o gostar de aprender. (...). O professor promove a liberdade do educando à medida que testemunha sua autoridade no sentido proposto por Paulo Freire, uma autoridade docente democrática (...). Onde falta essa liberdade, o educando não pode se aventurar.

Compreende-se que esse ideal se conquista na medida em que se tem a percepção de que o conhecimento é, na realidade, um direito de todos que vivem em uma sociedade democrática. Visualizando o efeito educativo na concretização da Cidadania, Schörner (2007, p. 71) explica que:

> (...) ocorre um aprendizado que vai ajudando a constituir a *cidadania* em suas dimensões *individual* (fortalecimento das liberdades individuais e dos direitos individuais), *política* (maior consciência e prática de participação nos órgãos de representação locais ou nacionais) e *social* (conquista do acesso de benesses relativas a melhores condições de existência). (grifos nossos).

O direito, pois, de ter acesso à Educação é de todo indivíduo, direito esse estabelecido pela Declaração Universal da Organização das Nações Unidas de 1948[31]. Nesse mesmo sentido, fazendo referência a Bauman, Bento (2014b, p. 107) salienta que:

> (...) é o estado social que sustenta a democracia e defende a sociedade dos "danos colaterais", fatalmente ocasionados e multiplicados, sem controle e garantia, pelo mercado de consumo neoliberal (...).

A pessoa, então, poderá se formar Sujeito de Direito, a partir do momento em que consegue ter acesso ao processo educativo que proporciona saberes reais sobre a cultura de determinado tempo e lugar. Fazendo menção a Adorno, Vilela (2013, p. 214 e 216) consagra essa assertiva, advertindo que:

> Para isso ele defende uma escola que de fato eduque e que conduza as pessoas a se apoderarem de conhecimentos através de uma experiência viva com a cultura produzida pela humanidade, com a possibilidade do compartilhamento, que é assentado no respeito ao outro para a construção da vida democrática. (...). *Se na aula se educa, se ensina e se conduz ao conhecimento e, assim, viabiliza a formação, essas são as premissas que são condições para o exercício da cidadania. Não há cidadania sem a formação e esta não existe sem educação e sem apoderamento do conhecimento*. (grifos nossos).

---

[31] "Artigo I da Declaração Universal da Organização das Nações Unidas - ONU de 1948 - *Todos* os seres humanos nascem *livres* e *iguais* em dignidade e direitos. (...)". (grifos nossos).

O estudante terá, então, a possibilidade de conhecer a realidade social, a fim de identificar o ser social que é e definir as situações que ele experimenta na Educação e, ainda, de identificar suas dimensões políticas fundamentais. O universitário poderá obter, na *práxis* educacional, uma visão pedagógica que não se encerra em sua experiência intelectual, mas se perfaz dentro de um universo educacional, que visa fomentar a consolidação da sua Dignidade humana, já que:

> A democracia verdadeira supõe um homem de espírito crítico, capaz de duvidar e de inquirir, um homem de iniciativas livres. (...). Deve ela formar não parcelas de homens, mas personalidades. (CURY, 1988, p. 102-103).

A Universidade, como já mencionado, será o principal agente de socialização responsável pelo desenvolvimento da cultura, mas esse importante papel não deve se restringir apenas à função de difundir conhecimentos, pois "as universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade" (VALENTE, 2001, p. 96).

E, ao ser introduzido nessa cultura pela universidade, o estudante compreende sua função social, possibilitando seu crescimento pessoal e profissional, ou seja, a construção de sua identidade sociocultural livre e cidadã. A identidade da pessoa é, então, construída a partir de elementos culturais que produzem significados e com eles se interagem: "a identidade se relaciona ao conjunto de compreensões que as pessoas mantêm sobre quem elas são e sobre o que é significativo para elas" (GIDDENS, 2005, p. 43).

E mais, ao adquirir esses saberes, o Sujeito de Direito se torna um eixo importante para a sociedade em que vive, porque será capaz de contribuir para a modificação da realidade social, superando barreiras e enxergando o sistema social como ele realmente deve ser, com o objetivo de efetivar a ordem social e alcançar a justiça no caso concreto. Dias Sobrinho (2014b, p. 656) insiste nessa ideia dizendo que:

> Quanto mais eficazmente cumpre essas funções, quanto mais consegue construir a unidade dos diferentes saberes com fundamentação científica e acuidade crítica, mais *a universidade se fortalece como instituição social encarregada de formar as pessoas para compreenderem a complexidade do mundo em que vivem*. A universidade ainda é a instituição com mais condições estruturais e humanas para *fazer a crítica da sociedade*, prever cenários de possibilidades, interrogar sobre os sentidos dos processos sociais *e contribuir para a construção de uma real sociedade do conhecimento, para além da economia do conhecimento*. (grifos nossos).

Reconhecer sua identidade enquanto ser social que é significa realizar-se como pessoa, de tal forma que consiga se enxergar como um fim em si mesmo.

Por esse viés, compreende-se a necessidade de incorporar às práticas educacionais saberes capazes de criar/recriar os universos de interações socioeducativas e epistêmicas que

contribuam para a construção de sua identidade. Assim, a liberdade e a Cidadania serão enraizadas no estudante, enquanto ser social que é, como fontes necessárias para a preservação do sentimento de Dignidade. Nunes (2002, p. 49), ao ensinar o significado da Dignidade, lembra que:

> (...) nenhum indivíduo é isolado. Ele nasce, cresce e vive no meio social. *E aí, nesse contexto, sua dignidade ganha – ou (...) tem o direito de ganhar – um acréscimo de dignidade.* Ele nasce com integridade física e psíquica, mas chega um momento de seu desenvolvimento que seu pensamento tem de ser respeitado, suas ações e seu comportamento – isto é, sua liberdade -, sua imagem, sua intimidade, sua consciência – religiosa, científica, espiritual – etc., tudo compõe sua dignidade. (grifos nossos).

A Dignidade, então, deve ser garantida, porque é inerente a todo ser humano, por ser pessoa; e pessoa que se encontra no meio social, que vive em sociedade. E o que define a pessoa como ser dotado de Dignidade é ela ser um fim em si mesmo: a pessoa deve ser o valor primeiro e não um meio para se alcançar outro valor. O ser humano deve, então, ser reconhecido como pessoa que vive em um sistema social e que deve ter preservada sua identidade e sua autonomia, pois:

> A título de conclusão, pode-se dizer que, para Kant, o homem, como vimos, é um fim em si mesmo e, por isso, tem valor absoluto, não podendo, de conseguinte, ser usado como instrumento para algo, e, justamente, por isto **tem dignidade, é pessoa.** (...). Assim, o que caracteriza o ser humano, e o faz dotado de dignidade especial, é que ele nunca pode ser meio para os outros, mas fim em si mesmo. (SANTOS, 1999, p. 27 e 91-92).

Como o ser humano é, por definição, um ser social, sua Dignidade deve ser assegurada por todos que vivem em sociedade, pois "o ser humano é digno porque é" (NUNES, 2002, p. 49). Mas, principalmente, a Dignidade deve ser declarada e garantida pela sociedade, para que se possam preservar as relações sociais com respeito e harmonia, uma vez que: "declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem ou que se esqueceram que somos portadores de um direito importante" (CURY, 2007, p. 485).

E, mais, deve-se declarar e garantir os direitos inerentes ao ser humano, porque "o ser social do homem não é um dado estável com que cada geração conta ao nascer. É um processo que alicerça e acompanha a vida de cada nova geração, em uma dada estrutura social" (FERREIRA, 1993, p. 8). Significa dizer que, conforme a cultura de certo tempo e lugar, devem existir mecanismos sociais que se adaptem ao modo de viver das pessoas e que sejam capazes de declarar e garantir o respeito de sua Dignidade.

Entretanto, não se consegue simplesmente assegurar que todas as instituições e as pessoas presentes em um meio social sejam capazes de garantir a Dignidade de cada indivíduo.

Por isso, ao se prever um direito e torná-lo positivamente previsto, como ocorre com a Educação, objetiva-se garantir que esse direito seja reconhecido ao seu destinatário. Ou seja, quando há a previsão de um direito em uma *norma jurídica*, isso faz com que a hipótese geral e abstrata possa vir a se tornar individual e concreta. A respeito da norma jurídica, Venosa (2010, p. 73-74) declara que:

> As normas (...) objetivam a concretização do direito em suas descrições hipotéticas, adotando-se assim essa linha de conduta. Na norma existe a *hipótese ou previsão de uma conduta* e uma *estatuição ou injunção*, isto é, o estabelecimento de um resultado, a previsão de efeitos jurídicos para a hipótese prevista.

Percebe-se, pois, que a norma jurídica representa o mecanismo para se garantir um direito que deveria ser assegurado ao ser humano por "simplesmente" ser pessoa humana. Entretanto, como o direito a viver de forma digna não se efetiva espontaneamente, a norma jurídica, por sua força vinculante, consegue concretizar os direitos inerentes à pessoa. Em relação à característica de imperatividade das normas jurídicas, apenas elas têm a força de uma imposição, de uma ordem. Nesse sentido, Nader (2013, p. 87) vislumbra que:

> *Para garantir efetivamente a ordem jurídica*, o Direito se manifesta através de normas que possuem caráter imperativo. Não fosse assim, o Direito não lograria estabelecer segurança, nem justiça. A norma não imperativa não pode ser jurídica. (...). O caráter imperativo da norma *significa imposição de vontade e não mero aconselhamento*. (grifos nossos).

O Ordenamento Jurídico Brasileiro, na Constituição Federal de 1988, prevê o respeito à Dignidade da pessoa humana não apenas como uma imposição, mas como um *fundamento* a todo o sistema jurídico: trata-se de um princípio fundamental e de uma regra de interpretação que deve ser utilizada para orientar a aplicação das normas jurídicas em todos os casos concretos:

> Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:
> (...)
> III- *a dignidade da pessoa humana*; (...). (BRASIL, 2016) (grifos nossos).

Percebe-se, então, que o Ordenamento Jurídico Brasileiro tem como preceito fundamental a Dignidade da pessoa humana, que deve ser declarada e garantida a todo indivíduo. Assim, a Dignidade é uma qualidade inerente a toda pessoa e, também, é um valor presente nas relações humanas, que deve ser reconhecido como absoluto e irrenunciável, pois:

> *Instituir a dignidade da pessoa humana como fundamento do estado Democrático de Direito importa*, ainda, em consequência, não apenas o reconhecimento formal da liberdade, mas *a garantia de condições mínimas de existência*, em que uma existência digna se imponha como fim da ordem econômica, *não se tolerando, pois, profundas*

> *desigualdades entre os membros de uma sociedade*. (SANTOS, 1999, p. 79) (grifos nossos).

A Dignidade é, portanto, um princípio fundamental de um sistema e uma caraterística do ser humano que deve ser resguardada a todos, como sua principal qualidade, declarada e garantida de maneira suprema, porque "a dignidade nasce com a pessoa. É-lhe inata. Inerente à sua essência" (NUNES, 1956, p. 49).

Por isso, é um direito fundamental consagrado na Constituição Federal, ainda mais avultado como princípio, que não pode ser violado, por nenhum motivo; nada justifica sua transgressão, pois deve ser respeitado de forma absoluta, uma vez que está inserido no arcabouço da cultura jurídica presente em um Estado Democrático de Direito. Abboud, Carnio e Oliveira (2015, p. 287) explicitam que:

> (...), no Estado Constitucional de Direito, a Constituição não apenas disciplina as formas de produção legislativa, mas também impõe a esta proibições e obrigações de conteúdo correspondentes aos direitos de liberdade e aos direitos sociais, cuja violação ocasiona antinomias e lacunas que a ciência jurídica precisa identificar para que sejam eliminadas e corrigidas.

O reconhecimento e a proteção da Dignidade são, pois, consagrados pelo Direito, de forma plena, com o objetivo de possibilitar que o sujeito seja respeitado por sua condição humana, porque é capaz de se autodeterminar e de atuar de forma autônoma em suas relações sociais. Nesse aspecto, pode-se mencionar, ainda, o que ensina Barcellos (2002, p. 191 e 304) a respeito da previsão constitucional da Dignidade da pessoa humana:

> A primeira conclusão é que a Constituição de 1988 efetivamente ocupou-se das condições materiais de existência dos indivíduos, pressuposto de sua dignidade, dedicando-lhe considerável espaço no texto constitucional e impondo a todos os entes da Federação a responsabilidade comum de alcançar os objetivos relacionados com o tema. (...). O efeito pretendido pelo princípio da dignidade da pessoa humana consiste, em termos gerais, em que as pessoas tenham uma vida digna.

A Dignidade, consagrada na Constituição Federal[32] como princípio, é, também, um valor supremo que não deveria se alterar conforme momentos históricos, políticos, econômicos ou ideológicos, mas ser preservado em todo tempo e lugar. Em relação a esse princípio, o Ordenamento Jurídico se manifesta como:

> *Um axioma inexorável* e que, do ponto de vista do Direito, faz parte do próprio linguajar desse setor de conhecimento. *Não é possível afastá-lo, portanto*. (...). Uma vez contestado, impõe-se sem alternativas de variação. (...), *ele poderá e deverá ir se concretizando historicamente* mediante um trabalho de luta por aqueles que são conscientes de seu papel social nesse sentido. (NUNES, 2002, p. 5 e 17) (grifos nossos).

---

[32] Art. 1º, inciso III, da Constituição Federal.

Esse mecanismo, previsto pela Carta Magna, deve ser o início, para se visualizar uma situação concreta, e o fim, para se resolverem os conflitos que possam garantir os direitos fundamentais da pessoa humana, pois, como Nunes (2002, p. 55) observa:

> (...) realmente é a *dignidade* que dá o parâmetro para a solução do conflito de princípios; *é ela a luz de todo o ordenamento*. Tanto no conflito em abstrato de princípios como no caso real, concreto, *é a dignidade que dirigirá o intérprete* – que terá em mãos o instrumento da proporcionalidade – *para a busca da solução*. (grifos nossos).

Há a compreensão de que a Carta Magna, ao preceituar a Dignidade como princípio, impôs ao Ordenamento Jurídico a obrigação de proteger o ser humano de qualquer ofensa ou humilhação e, também, de garantir o pleno desenvolvimento de sua personalidade.

Essas acepções são previstas como intrínsecas a todo ser humano, uma vez que ele traz condições para que, enquanto ser social, consiga se tornar um fim em si mesmo. Significa dizer que, se a pessoa for considerada como objeto, como meio para se conquistar alguma coisa, a Dignidade será ferida e descaracterizada; mas, se a pessoa for consagrada como Sujeito de Direito, como um fim em si mesmo, haverá concretização da sua Dignidade e, assim, a efetividade do preceito constitucional, que prevê o princípio da Dignidade da pessoa humana como núcleo central de todo o sistema social. Nesse aspecto, de acordo com o mencionado por Barroso (2002, *prefácio*), pode-se delinear que:

> A dignidade da pessoa humana identifica um espaço de integridade moral a ser assegurado a todas as pessoas por sua só existência no mundo. [Por isso, o princípio da dignidade] (...) representa a superação da intolerância, da discriminação, da exclusão social, da violência, da incapacidade de aceitar o outro, o diferente, na plenitude de sua liberdade de ser, pensar e criar.

Nesse intuito, o Estado passa a ter a *obrigação* de impedir que qualquer acontecimento inviabilize a Dignidade da pessoa humana e, também, passa a ter o *dever* de promover meios que possam vir a efetivar a Dignidade. Dentre esses meios, pode-se enfatizar, novamente, a garantia ao direito, em igualdade, de acesso à Educação superior *de/com qualidade* a todos que almejem conquistar o conhecimento significativo para sua formação pessoal e profissional, porque:

> Se o mundo se produz e reproduz, se a vida depende da produção do conhecimento e de sua aplicação, é hora de refletir sobre as condições sob as quais se criam e usam os conhecimentos. (...). Fins e identidade da universidade não devem seguir ideias idealistas preestabelecidas, mas emergir do contexto social, político, econômico e cultural, não para aparelhar-se a ele, mas para entender criticamente o presente e pensar o futuro. (GOERGEN, 2014, p. 567-569).

Nessa perspectiva, reconhece-se, então, a grande relevância da lei como fonte materializadora dos direitos político-sociais que devem ser assegurados a todas as pessoas. Ela

é fruto de um processo legislativo que deve regrar abstratamente todas as pessoas, *sem* distinção, e que possui conteúdo político e cultural. Por isso, ressalta-se que, num sistema democrático de Direito, a lei deve prever a vontade social e cultural de uma sociedade em determinado momento, caracterizando-se em um requisito essencial para a conquista da liberdade das pessoas, pois, de acordo com o que exultam Abboud, Carnio e Oliveira (2015, p. 297):

> (...), a lei possui um conteúdo político porque ela significa a concretização de uma vontade e de um mandado. (...). Portanto, a lei deve ser vista como o texto normativo geral e abstrato produzido pelos órgãos legislativos, constitucionalmente fixados. Ademais, em sua formulação, a lei deve ser razoável e geral, a fim de promover a igualdade dos cidadãos.

A Dignidade, como já se mensurou, deve ser mantida e cumprida; e, como as medidas reais nem sempre se mostram suficientes, demonstrou-se, ainda, que as medidas legais previstas no Ordenamento Jurídico são, portanto, hábeis para se efetivar a Dignidade, pois, conforme descreve Barcellos (2002, p. 110-113):

> (...), *é possível afirmar que o conteúdo jurídico da dignidade se relaciona com os chamados direitos fundamentais ou humanos*. Isto é: terá respeitada sua dignidade o indivíduo cujos direitos fundamentais foram observados e realizados, ainda que a dignidade não se esgote neles. (...) os direitos fundamentais são tradicionalmente apresentados pela doutrina como o conjunto formado pelas seguintes categorias: *direitos individuais, direitos políticos e direitos sociais* (...). (grifos nossos).

A pessoa humana, ao conquistar sua Dignidade, será, então, caracterizada e considerada como Sujeito de Direito, a partir do momento em que *toma consciência de seu valor*. Nesse enfoque, menciona-se o que Santos (1999, p. 23) explica:

> Só através da práxis, a razão se libertará da autoalienação na teoria, porquanto, no domínio da prática, a razão está a serviço de si mesma. O que significa não procurar as normas do agir humano na experiência, pois isso significa submeter o homem a outro homem. *E o que caracteriza o ser humano, e o faz dotado de dignidade especial, é que ele nunca pode ser meio para os outros, mas fim em si mesmo*. (grifos nossos).

Dessa forma, a lei, enquanto condição fundamental para a conquista da liberdade, é instrumento apto para se conseguir concretizar a Cidadania e, ainda, criar mecanismos legais para se proteger o valor do ser humano enquanto pessoa; entretanto, embora a lei seja importante, ela não deve ser o único recurso. É, também, essencial que a pessoa tenha pleno conhecimento de que não deve ser utilizada como instrumento e exigir que seja reconhecida como valor absoluto, como um fim em si mesmo.

A conscientização é, portanto, uma das condições, digamos, *sine qua non*, de concretização da Dignidade humana. Ora, a conscientização, como vimos demonstrando, ocorre pela/na Educação. É por meio da prática educacional que o universitário,

conscientemente, se determina e se torna responsável por seus atos, manifestando respeito por seus semelhantes e sendo respeitado pelos demais, uma vez que:

> O direito fundamental da preservação dos homens depende de cada um. Cabe ao indivíduo a produção material de sua existência, mas ele precisa se associar a outros homens se quiser reter o resultado dessa produção. (...). E só em sociedade o homem é efetivamente livre, pois só nela pode preservar a si mesmo (...). (FERREIRA, 1993, pp. 72/73).

É, pois, pela *práxis* do ensino-aprendizagem que a Dignidade se torna um valor inerente à pessoa (ao aluno), pois adquire autodeterminação e autonomia com relação às influências externas que visam instrumentá-lo. Isso significa que, ao se reconhecer como valor, o aluno tem a possibilidade de adquirir conhecimentos essenciais de preservação e de garantia da Dignidade.

A Educação, enquanto direito de todos, torna-se, então, um importante agente de socialização, capaz de manter e/ou de efetivar a Dignidade, que é qualidade essencial de todo ser humano, porque prescreve que toda pessoa possui "valor absoluto". Destaca-se o que preceitua a Declaração Universal da Organização das Nações Unidas - ONU de 1948:

> **Artigo I -** *Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.*
> **Artigo II -** 1) *Todo* ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração *sem distinção* de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. 2) *Não será também feita nenhuma distinção* fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.
> (...)
> **Artigo VI -** *Todo* ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, *reconhecido como pessoa perante a lei.*
> **Artigo VII -** *Todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos* têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra a qualquer incitamento a tal discriminação. (grifos nossos).

O acesso ao conhecimento, dentro de uma *práxis* educacional, reflete, no sistema social, nas ações do indivíduo, no sentido de originar e preservar sua Dignidade. Isso significa dizer que o processo pedagógico serve para direcionar o caminho, de forma a não permitir que o indivíduo se torne um objeto, ou um instrumento utilizado para conseguir determinada finalidade.

Os direitos fundamentais, então, deverão ser assegurados e reconhecidos a todo ser humano, em especial o direito ao acesso à Educação *de/com qualidade*, que promove a aprendizagem significativa, pois "a educação é um elemento essencial para o desenvolvimento

de cada cidadão" (MORGADO, 2016, p. 57). E, conforme descreve Barcellos (2002, p. 172-173):

> (...), a *educação* é posta na Constituição como uma atividade prioritária do Estado, pela qual se pode *promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (...). Desse modo, quanto mais abrangente e completa for a prestação de educação pelo Poder Público, melhor terá se realizado a vontade constitucional. (grifos nossos).

A pessoa é, portanto, portadora de direitos sociais, como já mencionado, pelo "simples" fato de ser pessoa humana e, por conseguinte, o direito a ter acesso à Educação *de/com qualidade* é de todo ser humano, uma vez que:

> *A igualdade torna-se, pois, o pressuposto fundamental do direito à educação*, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que a compõem e as expressam. (CURY, 2007, p. 487) (grifos nossos).

Ademais, deve-se salientar que o conhecimento significativo é um processo de construção de direitos capazes de empoderar a pessoa com o sentimento de Cidadania, favorecendo a conquista de sua Dignidade. Esse acesso ao conhecimento, conforme já mencionado, é protegido por meio dos instrumentos hábeis criados pelo próprio ser humano: as normas jurídicas, que concretizam e asseguram a concepção de Dignidade presente em um determinado sistema social, pois:

> Se a humanidade é um fim em si mesmo, porquanto universal, não se pode derivar da experiência, pelo que se infere que a vontade de todo ser racional é tida como vontade legisladora universal. Ou seja: *o homem está sujeito à lei de que afinal é autor*. (SANTOS, 1999, p. 26) (grifos nossos).

É por meio da Educação, em especial a do ensino superior, espaço de construção e reconstrução de conhecimentos, que se tem acesso a saberes significativos, incluindo, portanto, os referentes ao conteúdo legislativo, que podem favorecer o desenvolvimento pessoal, profissional e social; tais conhecimentos podem possibilitar a formação de um pensar livre e crítico, condição dos Sujeitos de Direito, com base em um conteúdo previamente articulado no fim almejado pela Educação: *trazer o sujeito para si e se reconhecer como um fim em si mesmo*.

Entretanto, faz-se necessário, ainda, ressaltar que a Dignidade, como já salientado, por ser fruto da evolução histórica, cultural e jurídica de determinada sociedade, não deveria, mas acaba sendo variável em tempo e lugar, conforme a cultura e os aspectos considerados válidos para certa comunidade.

Salienta-se, ainda, que desvelar a evolução cultural de um determinado sistema social, significa, também, identificar qual é seu alicerce jurídico utilizado para declarar e garantir as relações sociais que têm o escopo de manter e de consagrar o sentimento de Dignidade. Em

outras palavras, a Dignidade é garantida e preservada por meio do Direito, enquanto mecanismo de adaptação utilizado pelo sistema social de determinado tempo e lugar, que considera certos valores culturais para disciplinar condutas. Nesse aspecto, pode-se mencionar o que Venosa (2016, p. 14) ensina:

> O Direito representa ao mesmo tempo um processo e um produto cultural. Como processo é uma atividade valorativa que busca realizar a ordem, a segurança, a paz, o bem comum. (...). Como produto cultural, o direito é o resultado do processo valorativo. Todas as realizações humanas decorrem de um processo axiológico.

Assim, as relações existentes em um meio social serão regradas de acordo com os valores presentes no seio dessa sociedade. Entretanto, em especial em relação à Dignidade da pessoa humana, "a Declaração Universal dos Direitos do Homem pode ser acolhida como a maior prova histórica até hoje dada do *consensus omnium gentium*[33] sobre um determinado sistema de valores" (BOBBIO, 2004, p. 27). Isso significa dizer que, ainda que se compreendam e respeitem as culturas regionais, ainda que se reconheça a importância da diversidade cultural, o sentimento de Dignidade está acima dessas diferenças, devendo ser reconhecido e garantido a todas as pessoas, independentemente de tempo e lugar; nesse sentido, há "... a necessidade de diálogos transculturais, norteados pela visão de que todas as culturas têm concepções de dignidade humana, ainda, que distintas" (MOREIRA; SILVA JÚNIOR, 2016, p. 51).

O "mínimo" de Dignidade deve ser, portanto, materializado por todo e qualquer sistema social. A educação superior pode e deve colaborar para isso no espaço institucional que lhe é próprio, ou seja, formando pessoas conscientes e críticas, social e humanamente dignas e respeitosas com o outro. Ressalte-se a importância da Educação para o processo de formação da pessoa humana, de modo que ela possa contribuir para transformar a sociedade em que vive, no propósito de garantir e aprofundar a Dignidade humana. Freire (1997, p. 31-32) explica que:

> *A cultura consiste em recriar e não em repetir*. O homem pode fazê-lo porque tem consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. (...). *A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade.* O homem deve transformar a realidade para ser mais (...). *A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar.* A educação deve ser desinibidora e não restritiva. (grifos nossos).

Percebe-se, pois, que as estratégias para se conquistar o sentimento da Dignidade podem variar conforme o meio social, mas há que convir que, sem boa educação em todos os níveis, visando a esse objetivo, tal avanço é impossível de ser alcançado.

---

[33] "O consentimento de todas as nações" (RODRIGUES, 1994, p. 51).

É importante insistir na importância de todo o processo formativo que, inclusive, ultrapassa os limites da escola, abrangendo a família e outras instituições sociais, mas o momento da educação superior é particularmente importante, porque é nesse período da vida que crescem as exigências da competitividade, fortemente marcada pelo investimento em si mesmo para a superação do outro. Nesse sentido, não é qualquer tipo de educação que fomenta a Dignidade e a convivência respeitosa das pessoas em sociedade. É preciso uma educação que vise à criticidade e à consciência da necessidade do reconhecimento do direito à Dignidade de todas as pessoas.

Dessa forma, haverá oportunidade para que os estudantes possam, por meio do pensar livre e crítico adquirido pela *práxis* educacional, criar/recriar posturas de respeito à Dignidade das pessoas humanas, uma vez que:

> As instituições educativas têm grande potencial para contribuir significativamente com os projetos de democratização da sociedade na medida em que cumpram a responsabilidade social de ampliar e fundamentar a participação civil mais culta e responsável. (...). *Conhecimento é matéria de formação humana*. *Portanto, há de ter forte significado civilizador.* (DIAS SOBRINHO, 2014b, p. 660) (grifos nossos).

Esse 'significado civilizador' do qual fala o autor deve ser o norte da formação universitária. Tal objetivo não se contrapõe à aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas e profissionais; trata-se apenas de dar a essa competência um sentido humano, de respeito à Dignidade do outro, na visão da construção de uma sociedade mais digna e justa. A universidade deve assumir a responsabilidade, além de formar profissionais competentes, de formar também cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade melhor, mais digna e justa.

Nesses termos, a cultura é o elemento central desenvolvido por um importante agente de socialização: a universidade. Teixeira (1989, p. 151) lembra que "uma das funções primaciais da universidade é cultivar e transmitir a cultura comum nacional". No entanto, é preciso acrescentar a essa indicação que a cultura deve, também ela, ser sempre assumida em um viés crítico, porque nela se escondem muitos elementos de agressão e desrespeito à Dignidade. Isso é notório, sobretudo, na cultura contemporânea, que exalta os valores da posse, da competitividade, da superação e luta contra o outro. Conhecer e compreender a cultura do lugar em que se vive é conhecer e compreender a prática sociocultural da sociedade em que se encontra, legitimando e transformando certas condutas que edificam e mantêm o sentimento de Dignidade.

O processo de socialização realizado no ensino superior de graduação, necessário para a qualificação profissional e transformação da sociedade, será essencial também para a

formação da identidade do sujeito. Nesse enfoque, enfatizando o papel importante da Educação na construção de valores socioculturais, Pereira e Pedro (2009, p. 105-106) observam que:

> (...) é necessária a interacção entre educação e ética ao longo de todo o processo educativo, o que significa que necessita de ser olhado através de uma perspectiva ética para se construir como um processo de humanização. (...) a educação e a escola, particularmente, *o espaço e o instrumento, por excelência, de construção de seres humanos empenhados na edificação de um mundo melhor, mais justo e mais solidário.* (grifos nossos).

Compreender e humanizar a cultura na qual o profissional irá se inserir significa, então, entender-se como ser humano em um determinado contexto social. Assim, consegue-se vislumbrar os direitos e deveres fundamentais existentes ou não no universo histórico e social, possibilitando a defesa contra eventuais desrespeitos à Dignidade da pessoa humana. Percebe-se, dessa forma, que a Educação, relevante agente para produzir saberes sobre a realidade sociocultural de uma sociedade, delineia o modo como esse sistema social concebe a Dignidade; pode ainda visualizar quais mecanismos existem ou devem ser instituídos para resguardar os direitos de todo ser humano, uma vez que "o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político" (BOBBIO, 2004, p. 23).

Conhecer e compreender os direitos e deveres de cada ser humano é essencial, para que se possa vislumbrar a possibilidade de se tornar um cidadão livre. Mas, somente a partir do momento em que se consegue dar efetividade a esses direitos e deveres, por meio de instrumentos protetivos, é que se alcança, concretamente, o sentimento de Dignidade inerente a toda pessoa.

E um importante instrumento protetor, ressalte-se novamente, são as instituições educacionais, pois devem impulsionar o conhecimento significativo primordial para o transformar do sistema social em um contexto de justiça concreta. Ao mensurar o impacto sociocultural do conhecimento adquirido no universo escolar, Saviani (2010, p. 52 e 51) observa que:

> O conhecimento, portanto, que é processo, tem de ser alcançado na relação dialógica. O caminho do conhecimento é perguntar e encontrar a resposta na cotidianidade do aluno e na sua cultura; *mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem "seu" mundo, e o fazem por "si" mesmos.* (...). Em vez de veicular o conhecimento reprodutivo (...) *o professor exercerá seu trabalho educativo em busca da compreensão crítica da realidade*. (grifos nossos).

Compreender as questões existentes em uma realidade social, sem qualquer outro tipo de interferência, que surge de instituições de poder em certos momentos históricos, torna, então,

possível fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional. Compreender essas questões, também torna mais leve o aprender a conviver com as diversidades vivenciadas nos diferentes universos do contexto pessoal e profissional. Fazendo referência a Goergen, Cenci e Dalbosco (2016, p. 164) consideram que:

> *Sendo um valor humano intrínseco*, pois é por meio dela que o homem, polindo-se, torna-se humano, a educação *precisa ser tomada como um bem público*, e não simplesmente como objeto de valor mercadológico. Nessa linha, *o ideal educativo de formação do cidadão como "homem livre e emancipado, através da razão", (...), permanece mais vivo do que nunca.* (grifos nossos).

Permitir a acessibilidade ao conhecimento significativo representa, portanto, habilitar o estudante ao livre e crítico pensar, tornando possível a reflexão a respeito do desenvolvimento de sua liberdade individual. Será possível, então, fomentar a liberdade, tornando pleno o exercício dos direitos declarados e garantidos a todas as pessoas. Isso significa que, por meio da Educação promotora do pensar reflexivo e autônomo, que deve ser objetivo de toda instituição de ensino superior, se faz com que o direito de cada um seja garantido e que as práticas sociais realmente aconteçam, suscitando na efetividade da Cidadania. Nesse enfoque, Ferreira (1993, p. 221) exalta que:

> *O conhecimento intelectual aparece como o suporte para a formação da cidadania, o instrumento básico para o salto qualitativo entre a consciência ingênua*[34] *e a consciência crítica*. (grifos nossos).

Percebe-se, assim, que o estudante, ao compreender os valores da pessoa humana por meio da *práxis* educacional, tem acesso a saberes que lhe permitem conhecer e compreender criticamente sua história e sua cultura. Esse saber torna possível ao indivíduo identificar-se como ser humano e definir as situações que experimenta na Educação, bem como identificar suas dimensões políticas fundamentais, suscetíveis de efetivar sua Cidadania.

Pode-se reafirmar que o direito à Cidadania deve ser garantido pela Educação, destacando, mais uma vez, o que sustenta Arroyo (2010, p. 1403) "(...) o pensamento sócio-político-pedagógico progressista reconheceu e proclamou a cidadania como direito e a educação como garantia da cidadania". Portanto, ao se efetivar a Cidadania, será possível ao universitário se reconhecer como ser social que é, pressupondo a materialização de sua Dignidade humana.

---

[34] Para a autora, na *consciência ingênua* a pessoa deixa de ter percepção real do mundo em que se encontra, porque apenas adquire informações com interferência de dominação (das instituições de poder), resultando no aceitar qualquer tipo de movimento ideológico sem qualquer inquietação, "por subestimar a importância do seu papel no jogo político da sociedade" e, "assim procedendo, não chega a desenvolver a prática democrática necessária nas negociações desses conflitos", uma vez que não argui "se o real e o racional corresponde". (FERREIRA, 1993, p. 221).

Dessa forma, compreendeu-se o significado de acesso à Educação *de/com qualidade* como um direito de todo cidadão, e compreendeu-se, ainda, que a Educação no ensino de graduação deve levar à busca da Cidadania e, consequentemente, à conquista da Dignidade humana, direitos preestabelecidos no Ordenamento Jurídico. Faz-se importante, também, entender a questão da Cidadania e da Dignidade no contexto de um *Currículo bem elaborado*, visualizando-o, agora, como um recurso capaz de interpretar e de desmistificar a realidade social, pois pode desvelar quais são os conteúdos necessários para se conquistar e estimular o pensamento livre e crítico do aluno, na perspectiva da formação cidadã, o que pode ser efetivado pela inclusão de conteúdos da Ciência Jurídica nos currículos dos cursos superiores de graduação, conforme se vem procurando evidenciar no presente trabalho.

3.2 A Cidadania e a Dignidade no Contexto de um Currículo *Bem* Elaborado

Torna-se insuficiente compreender a Cidadania como um termo utilizado, apenas, para determinar que um indivíduo goza de direitos civis e políticos de acordo com um Ordenamento Jurídico e segundo os critérios e diretrizes por ele fixados.

Exercer Cidadania não significa apenas cumprir com os deveres e ter garantidos os direitos. Ter Cidadania pressupõe, também, ser efetivamente livre para compreender, de forma reflexiva e autônoma, os direitos e os deveres, pois, dessa forma, pode-se desvelar o porquê se devem cumprir certas exigências legais e, ainda, entender como garantir e ampliar certos direitos no contexto de um sistema democrático.

A respeito da educação como prática de liberdade para a concretização da Cidadania, Dalbosco (2015, p. 130) salienta que:

> (...) a sobrevivência da democracia e, com ela, *o exercício de uma cidadania ética depende da retomada da ideia da educação como prática de liberdade*, a qual está diretamente associada ao esclarecimento dos três pilares que formam a própria cidadania democrática. (grifos nossos).

Ressalta-se que, ao mencionar os três pilares que formam a Cidadania Democrática, Dalbosco (2015, p. 130, 134 e 138) está refletindo a respeito do <u>pensamento crítico:</u> "capacidade de pensar por si mesmo e desenvolvê-lo é tarefa primordial da educação"; da <u>cidadania universal</u>: "é a compreensão de que cada coisa pode ser vista a partir de diferentes perspectivas"; e da <u>imaginação narrativa</u>: "capacitar os educandos e as pessoas em geral para ver o mundo através dos olhos do outro ser humano, rompendo com o egocentrismo próprio de cada um".

Assim, para conquistar a liberdade, um dos principais recursos, como já foi mencionado, é a conquista e o estímulo ao pensamento livre e crítico, visando compreender e transformar, de maneira interconectada, o universo social em que se vive. Para a realização desse propósito, destaca-se novamente o trabalho de formação das universidades, com a importante função de criar/recriar o pensar reflexivo e autônomo do indivíduo, com o objetivo de alcançar uma melhor formação profissional e, em especial, sua formação pessoal, decisiva para a conquista da consciência cidadã, pressuposto da Dignidade da pessoa humana.

Para alcançar esse objetivo, devem ser criados mecanismos político-sociais, dentre os quais se assevera a formulação adequada dos Currículos dos cursos de graduação, cujos conteúdos não devem contemplar *apenas* o conhecimento especializado de cada carreira. Como já foi explanado, o conjunto de componentes curriculares restritos a esse objetivo profissional privilegia o viés mercadológico, excluindo a dimensão formativa plena do ser humano, do cidadão.

Nesse sentido, é importante trazer novamente o que Dias Sobrinho (2014b, p. 656-657) enfatiza a respeito de como o conhecimento deve ser produzido no meio universitário:

> (...), *a universidade continua sendo uma instituição capaz de reorganizar os conhecimentos em forma de disciplinas e de produzir conhecimentos sobre os conhecimentos*. (...). Os conhecimentos particulares e as questões concretas não podem ser barreiras impeditivas do dimensionamento universal, dos enfoques totalizantes e complexos a respeito dos macroproblemas globais. (...). *Universidade e comércio educacional são expressões que se negam e se repelem mutuamente*. Universidade se baseia no princípio da solidariedade, ou seja, do patrimônio comum e do bem-estar geral. (grifos nossos).

Isso significa que deve existir uma política pública que assegure a democratização dos saberes que, no caso concreto, ocorrerá também por meio de um sistema curricular adequadamente organizado. É o que prescreve a mencionada Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012[35], do Conselho Nacional de Educação, que "estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos", ao instituir a necessidade de inserir, *integrando os saberes acadêmicos*, outros conhecimentos nos Currículos dos cursos superiores de graduação:

> Art. 7º *A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas*:
> I - pela *transversalidade*, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;
> II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;
> III - de maneira mista, ou seja, combinando *transversalidade* e disciplinaridade. (grifos nossos).

[35] Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1, p. 48.

Tal prescrição abre espaço necessário para a inclusão do conhecimento jurídico, *integrado e desenvolvido de forma transversal*, já que esse preceito direciona o Direito como condição básica de construção da democracia[36].

Nesse propósito, os Currículos, em especial os das instituições de ensino superior, devem ser constituídos de forma a contemplar, além do conhecimento técnico/científico voltado para a formação profissional, também os saberes atinentes à formação cidadã dos futuros profissionais, para que possam se tornar partícipes efetivos da construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Isso é possível a partir do instante em que se constrói o Currículo de forma a contemplar a presença de um sistema pedagógico voltado à formação da Cidadania e da Dignidade da pessoa humana. Tal construção deve-se dar em consonância com as necessidades dos protagonistas da Educação (docente e discente), pois, conforme declaram Pereira e Pedro (2009, p. 103):

> (...) não basta nascer humano, é necessário aprender. *A genética predispõe-nos que nos tornemos humanos, mas é com a educação e a convivência social que conseguimos, efetivamente, sê-lo.* A educação implica um processo amplo de transformação e de desenvolvimento do ser humano, mobilizando todas as potencialidades humanas de um ser bio-psico-social. (grifos nossos).

Nessa compreensão, aplica-se também às instituições de educação superior o pensamento de Freire, mais expressamente referido à Educação como um todo, assim reproduzido por Sousa, J. (2016, p. 118):

> (...) penso que é possível, também a escola proporcionar um terreno fértil para uma práxis de construção de conhecimento, *assumindo o currículo uma dimensão emancipadora associada a um projeto de formação de sujeitos capazes de, conscientemente, refletir, produzir e transformar a sua existência e a do seu meio* (...), com um nível de conhecimento elevado e que detenham ao mesmo tempo uma visão crítica e situada no contexto global da pós-modernidade. (grifos nossos).

Ressalta-se, ademais, que, durante o período em que o estudante se encontra inserido em uma instituição de ensino superior, necessariamente percorrerá o "roteiro" traçado pelo Currículo, que deve considerar todas as atividades relacionadas ao fenômeno da Educação num sentido humano, em suas distintas dimensões. Dessa forma, o aluno de graduação poderá estar apto a construir socialmente os conteúdos e as orientações capazes de nortear sua aprendizagem

---

[36] Ressalta-se, mais uma vez, que a inclusão dos saberes jurídicos deve, então, se efetivar de maneira *transversal* aos alunos, uma vez que, conforme se evidencia neste trabalho, proporciona o diálogo entre o aprender sobre a realidade e o aprender na/para realidade, possibilitando a esses estudantes se tornarem aptos a compreender, de forma autônoma e reflexiva, as regras e os valores socioculturais.

como um processo, tanto individual de aquisição de conhecimentos e competências profissionais, quanto de acesso aos saberes humano e socialmente significativos.

Um Currículo *bem* elaborado que busque a formação para a Cidadania e a Dignidade, precisa, incialmente, incluir propostas que sejam capazes de inter-relacionar os distintos saberes do universo de um determinado curso de graduação, ou seja, como tratado anteriormente, valorizar a multidisciplinaridade e a transversalidade, de forma a integrar conhecimentos particularizados e diversos de determinado campo epistêmico, que devem ser desenvolvidos de forma flexível e autônoma no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, facultar-se-á ao estudante universitário não só a aprendizagem especializada, expressamente relacionada à sua carreira, mas também a visão para os saberes mais amplos que, mesmo sem serem de natureza técnica, são essenciais à vida humana e, por sua vez, à atuação na sociedade.

O conteúdo jurídico, objeto de um componente curricular específico do Currículo de algumas carreiras, pode ter como objetivo tematizar as questões da formação humana cidadã, o que é importante para se atender, assim, aos objetivos de uma educação multidisciplinar.

Um sistema curricular que vise à formação cidadã deve, ainda, aportar saberes que são experimentados no contexto sociocultural e incluir as vivências experimentadas pelo discente e pelo docente, com o fim de concretizar a *práxis* educacional, porque "o que mais importa é refletir sobre os significados do conhecimento na construção da sociedade humana" (DIAS SOBRINHO, 2014b, p. 646). Goergen (2001, p, 73) afirma que:

> A educação não deveria ser uma forma de as pessoas se perderem enquanto sujeitos, mas de se encontrarem como tais. O estudo precisa ser inserido no restante da existência, nas demais dimensões do ser pessoa, no mundo com os outros e com a natureza. Inserir-se, portanto, na dimensão social, ecológica, moral e estética da vida. Não basta só juntar conhecimentos e habilidades úteis profissionalmente. O ser humano, a vida e o mundo são mais que isso.

Assim, dentro de um regime democrático de Direito, o conteúdo de um Currículo deverá proporcionar o desenvolvimento de saberes fundamentais, o que é essencial para se declarar e garantir a Cidadania e a Dignidade. O Currículo, ao final, cria o "sujeito educado":

> Educado é o sujeito que se percebe "não pronto" (fechado) como se fosse um lugar definitivo, mas "pronto" (aberto), no sentido da capacidade de, por si, elaborar uma leitura do mundo e de expressar-se nele, como uma linguagem em que a continuidade é propriedade importante, em resposta aos desafios das mais diferentes ordens e de velocidade cada vez mais acentuada, apresentados na dinâmica social. *Ser sujeito não é um dado, mas uma construção.* (BARBOSA, 1998, p. 9).

Os saberes advindos de outra especialidade, no caso o Direito, inseridos na matriz curricular de outros cursos de graduação, são essenciais para se efetivar o processo de inclusão

e apropriação do conhecimento significativo. Dessa forma, as instituições de educação superior passam a ser consideradas produtoras de saberes fundamentais à formação humana e cidadã, pois têm o objetivo de exercer uma função social: a de assegurar a *todos* o direito à Educação *de/com qualidade*, que se movimenta pela construção de Sujeitos de Direito:

> Nessa perspectiva, só é digna de nomear-se universidade a instituição que produz e dissemina o *conhecimento como direito social e bem público*, isto é, como algo essencial e imprescindível à *formação de sujeitos capazes de participar criativa e criticamente da sociedade*. (DIAS SOBRINHO, 2014b, p. 657) (grifos nossos).

Educar por meio de um sistema curricular *bem* elaborado que almeje levar à Cidadania e à Dignidade é incluir nos Currículos saberes significativos que serão ensinados ao universitário de maneira inter-relacionada, proporcionando o pensar como pessoa e como ser social que é (trazer o sujeito para si).

Dessa forma, nota-se que a universidade, por meio de uma *práxis* educacional, é capaz de materializar uma base curricular permeada de conceitos mais amplos referenciados à imagem do ser humano, não apenas como profissional, mas também como cidadão. Cumprindo esse projeto, a Educação, concretizando o direito constitucionalmente previsto em nosso Ordenamento Jurídico[37], atenta para os saberes essenciais à compreensão dos valores da pessoa humana em sociedade, que devem ser trabalhados, a fim de se construir o Sujeito de Direito. Nesse aspecto, vale lembrar, mais uma vez, o que Dias Sobrinho (2014a, p. 21) alude a respeito do papel das universidades:

> (...) tendo em mente as enormes dificuldades do enfrentamento da hegemonia avassaladora da comoditização da educação no âmago da economia neoliberal, *o que centralmente importa para a refundação da Universidade é a recuperação dos valores públicos fundamentais da humanidade*. Dessa forma, aliada às demais forças sociais responsáveis, *estaria a Universidade retomando sua função primordial de contribuir para a construção de uma verdadeira sociedade do conhecimento e da globalização da justiça e da dignidade humana*. (grifos nossos).

E, assim, a Educação, por meio do sistema curricular, poderá ser capaz de transmudar o universitário em um cidadão, pois consegue romper as amarras do pensar "engessado", conferindo-lhe o pensar livre e crítico, conquistado por meio da referência a saberes significativos presentes na adequada elaboração do Currículo. Malanchen (2016, p. 61) considera que:

> (...) *as pessoas podem libertar-se verdadeiramente por meio de uma prática pedagógica que permita a conscientização sobre o controle e poder que as instituições sociais exercem sobre a sociedade*. (...). Desse modo, são capazes de formar atitudes que levem à emancipação e à libertação. (grifos nossos).

---

[37] Art. 205 da Constituição Federal.

A adequada elaboração de um plano curricular, que realmente veicule conhecimentos, não só especializados, mas também conhecimentos humanísticos mais amplos, deve efetivar o direito de acesso à Educação *de/com qualidade*, que tem como protagonista a pessoa humana, garantindo-lhe o pleno desenvolvimento da sua personalidade por meio da concretização de sua Dignidade. Nesse aspecto, Sarlet (2008, p. 88-89) declara que:

> A dignidade da pessoa humana, na condição de valor (e princípio normativo) fundamental que atrai o conteúdo de todos os direitos fundamentais, exige e pressupõe o reconhecimento e proteção dos direitos fundamentais de todas as dimensões (...). *Assim, sem que reconheçam à pessoa humana os direitos fundamentais que lhe são inerentes, em verdade estar-se-á negando a própria dignidade*. (grifos nossos).

Um adequado Currículo deve, ainda, permitir que seus conteúdos possam ser capazes de conduzir para a verdade, sem que dimensões ideológicas, políticas, religiosas, etc., existentes nas instituições sociais, ainda que vivenciadas na educação, não venham interferir de forma a "maquiar" o meio sociocultural que deve ser estudado pelo universitário. Na realidade, essas dimensões devem estar presentes na vida do estudante, mas por meio da competente *práxis* educacional que proporciona o pensamento independente e reflexivo, uma vez que habilita o aluno a criar/modificar concepções propostas pelas diversas instituições sociais sobre o mundo em que vive, pois, conforme Goergen (2014, p. 582) ensina:

> *O pensamento é indefinível, livre e imprevisível*; o pensamento não pensa para isso ou aquilo, para esse ou aquele; *o pensamento pensa em nome da humanidade, da transcendência*. Esse é um dos *principais desafios da universidade* hoje cuja solução passa pela *transformação dos indivíduos, seus elementos constituintes*. A formação é, pois, possibilidade e condição essencial da luta contra a barbárie. (grifos nossos).

Adverte-se que, embora exista essa relação entre interesses mercadológicos e interesses sociais, não se deve priorizar o mercado, mas, sim, a pessoa humana, pois os direitos não devem ser vistos como bens mercantilizados, mas como inerentes ao ser humano, enquanto ser social (GOERGEN, 2010).

Fazendo referência, mais uma vez, ao conhecimento desenvolvido pelas instituições de ensino que é considerado como bem público, e assim deve ser reconhecido, Dalbosco (2015, p. 127) manifesta-se no sentido de que:

> A formação do educando que vise a seu compromisso com a cidadania responsável, *capaz de viver num mundo plural e interconectado*, precisa ir além de uma formação calcada na maximização do lucro e no ideal de vida bem sucedida que toma o dinheiro e o poder como o critério exclusivo do sucesso. (grifos nossos).

Há, então, a necessidade de se formar pessoas capazes de conhecer a realidade social por intermédio de um "conhecer livre", o que deve fazer parte das instituições de ensino superior, em seus conteúdos curriculares; conhecimento capaz de criar e/ou manter a liberdade

individual, concebendo, assim, a Cidadania de cada pessoa que alcança esse conhecimento com verdade e independência. Dessa maneira, estar-se-á consagrando o direito ao acesso à educação livre e *de/com qualidade*, que, como mencionado, deve dignificar humanamente o aluno de graduação, evitando que ocorra a sua estrita instrumentalização pelo mercado de trabalho. Destacando a qualidade do ensino por meio de seu sistema curricular, Cury (2007, p. 488) considera que:

> *A qualidade do ensino supõe*, então, *a busca do melhor*, de um padrão científico e fundamentado dos conteúdos acumulados e transmitidos. Mas *ela é também uma forma de responsividade face aos desafios da sociedade contemporânea*. Essa exige um conjunto de conhecimentos e habilidades capazes de *possibilitar a todos o acesso a formas de ser e de se comunicar como um participante do mundo*. (grifos nossos).

Enfatiza-se, mais uma vez, o quanto é importante o papel do docente como educador, pois poderá evitar que o Currículo venha a ser utilizado como um recurso para transformar o estudante em um modelo desejado pelas instituições que buscam concretizar os interesses mercadológicos, adotando políticas de controle e de interferência nas diversas relações sociais, em especial, nas da Educação. O professor terá, então, a primordial tarefa de, democraticamente, estimular o livre e crítico pensar do aluno efetivando, assim, a almejada "Educação Cidadã".

Assim, a *práxis* educacional deve construir um conhecer com legitimidade, porque o pensar com liberdade só ocorrerá com o conhecimento autêntico e independente. Visando encontrar esse livre e crítico pensar, Süssekind (2015, p. 172), menciona a contribuição do sistema curricular para a organização de saberes essenciais à "emancipação política pela crítica astuta" necessária para a formação do Sujeito de Direito, contemplando que:

> Como uma conversa complicada entre todas as formas de conhecimento, não só aqueles associados à Ciência, *o currículo pode ser considerado também tessitura de experiências.* (...), os currículos convocam experiências sociais e, nesse sentido, abrigam um potencial de *emancipação social, democracia e justiça cognitiva*. Currículos que *não* desperdiçam experiências... (grifos nossos).

Nessa perspectiva, a respeito da relevância do pensamento crítico, Goergen (2014, p. 570) alerta que:

> A exclusão da dimensão crítica do universo da racionalidade acadêmica *representa a supressão de um de seus mais eminentes sentidos sociais*: o exercício do pensamento crítico do ser, do presente, do dado, visando sua transformação qualitativa, ou seja, visando o 'dever ser'. Ora, o *'dever ser'* não emerge do real, mas *é fruto do trabalho do conceito, da transcendência*. (grifos nossos).

É, também, papel das instituições de educação superior, por meio de uma adequada elaboração do Currículo, oferecer recursos para que o indivíduo possa compreender as questões

existentes na realidade social, *sem* interferência de uma instituição de poder hegemônica. Nesse viés, será, então, pela adequada elaboração do Currículo, que as instituições de educação superior poderão vir a atuar como agentes para constituir e organizar o sujeito/estudante dentro do universo do processo de ensino-aprendizagem. E, realçando, mais uma vez, a importância do Currículo para o universo educacional, Sacristán (2000, p. 19) observa que:

> Retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre a educação e no debate sobre a qualidade do ensino *é, pois, recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura*, que reclama inexoravelmente o descobrir os mecanismos através dos quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e sentido da mesma. (...). *O currículo* (...) *é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente*. (grifos nossos).

O Currículo, então, ao prescrever o conhecimento significativo que deve ser desenvolvido, concretizará o fim almejado pela Educação: o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo e, por consequência, o desenvolvimento social, cultural e político da sociedade, tornando possível a efetivação da Cidadania do sujeito/aluno receptor desses saberes.

Dessa forma, o universitário deve ser incluído em todo o processo pedagógico, para que possa se constituir em Sujeito de Direito. Para isso, o Currículo, enquanto construção cultural, deverá abranger temas considerados essenciais, para se compreenderem as diversidades existentes no mundo escolar, profissional e pessoal, pois postula-se que "a escola seja um *espaço social* (e não apenas um lugar físico) onde os jovens possam refletir, *criticamente*, em suas subjetividades e experiências de vida" (PAIS, 2015, p. 36-37) (grifos nossos). É, nesse espaço, que o universitário deve aprender a conviver com as diversidades vivenciadas nos demais universos do contexto pessoal e profissional, fazendo com que a conquista da ampliação do sentimento e do significado da Cidadania e da Dignidade se torne cada vez mais crível e próxima.

Feita a pesquisa a respeito do instrumento (Currículo) utilizado para traduzir os conteúdos programáticos de cada curso universitário, passou-se, então, a pesquisar a respeito do sentido da inclusão do estudo do Direito em Currículos de outros cursos de graduação, apoiado na acepção de Sujeito de Direito. Essa análise teve a intenção de desvelar como a instituição de ensino superior, ao materializar seus objetivos por meio do sistema curricular, produz, desenvolve e socializa conhecimentos, para que o universitário se desenvolva na perspectiva da Cidadania e da Dignidade da pessoa humana, uma vez que "um currículo, como plano tangível expressado documentalmente, não deve limitar-se à especialização de tópicos de conteúdos, mas *deve conter um plano educativo completo*" (SACRISTÁN, 2000, p. 115) (grifos

nossos).

Assim, até este momento da pesquisa, procurou-se demonstrar a importância de um Currículo *bem elaborado* que vise à Cidadania e à Dignidade, dentro do universo educacional, evidenciando-se que seus conteúdos devem ser capazes de materializar conhecimentos essenciais para o ser social alcançar a Cidadania e, assim, concretizar a Dignidade da pessoa humana. Nessa compreensão, e considerando os conceitos que vêm sendo discutidos no presente estudo, pode-se novamente conceber que os conhecimentos presentes no universo jurídico podem ser essenciais à obtenção desses valores sociais.

Em seguida, visando compreender ainda mais o objeto desta pesquisa: o Direito como componente curricular nos cursos de graduação, é importante analisar a relação entre Educação e Direito.

4 A EDUCAÇÃO E O DIREITO

Como a Cidadania pode se confrontar com diversos embates presentes no mundo contemporâneo, o acesso ao conhecimento significativo na educação de ensino superior, que desvela o universo sociocultural, torna-se relevante, como já mencionado, para que a pessoa se efetive como Sujeito de Direito.

O direito à Educação é, pois, um importante fundamento para se dimensionar a Cidadania, porque é o pilar que abre a perspectiva de participação das pessoas nos meios social, político e econômico, e que pode possibilitar sua inserção no meio profissional. Por isso, qualificou-se o direito à Educação como essencial a todo ser humano enquanto ser social que é, e um importante instrumento para garantir e efetivar a Cidadania. Em relação à formação para a Cidadania, Ferreira (1993, p. 220) observa que:

> A convivência social se desenvolve contando com determinantes econômicos, políticos, históricos e culturais. A vida cotidiana tem dimensões econômicas, mas também estéticas, religiosas, morais e políticas. *Todo esse elenco precisa ser considerado quando se enfoca a formação do cidadão*, aquele que precisa aprender a difícil arte de viver no espaço público (...). *O homem adquire certos conhecimentos, se instrui, se educa, se modifica, vai além de si mesmo*. Já aqui podemos antecipar que *o conhecimento intelectual é um dos pressupostos na formação do cidadão*. (grifos nossos).

Salienta-se, ademais, que o ser humano tem a possibilidade de conhecer sua cultura o que pode ocorrer de modo instintivo e inconsciente, seja de modo informal na família e em outros ambientes, seja de modo formal, por meio dos diversos canais de formação existentes no mundo contemporâneo. Mas será na Educação, *de/com qualidade*, acessível a todos, que se promoverá o conhecimento significativo a respeito da cultura de determinado tempo e lugar. Assim, consegue-se habilitar o estudante de graduação a participar nas transformações necessárias do universo sociocultural, em que irá se inserir. Por meio do acesso aos saberes significativos e ao livre e crítico pensar, resultado de sua formação autônoma, ele poderá se tornar responsável por sua própria formação cidadã.

A Educação, em especial a educação superior, representa, portanto, uma oportunidade que possibilita práticas sociais, tendo em vista uma sociedade justa, ou mais justa, pois resulta no livre agir, em favor da Cidadania e da Dignidade. Conforme Schörner (2007, p. 62-63) observa:

> Os habitantes da cidade *somente se tornam cidadãos quando vivem com dignidade*, o que significa dispor de recursos necessários para realizar livremente a sua humanidade. (...). *Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais*. (...). Assim, a cidadania significa, para nós, o exercício pleno da participação de todas

> as instâncias em que são tomadas decisões que influenciem nossas vidas e o ambiente em que estamos inseridos. (grifos nossos).

Dessa forma, compreende-se que a educação superior deve fortalecer o pleno desenvolvimento da pessoa, mediante uma aprendizagem significativa capaz de, reflexivamente, favorecer a compreensão do universo em que vive. Referindo-se ao conhecimento adquirido no interior das instituições de ensino superior, Bento (2014a, p. 705) esclarece que:

> A isto chama-se *'cultura'*. *Ela é uma obrigação da Universidade*. E é ainda maior a sua obrigação de *formar nos estudantes a consciência de que a cultura é uma necessidade imprescindível de toda a vida,* é um fator constitutivo da existência, como as mãos, as pernas e os restantes órgãos e próteses que são um atributo e auxílio dos humanos. *Como pode a cultura ser descurada na formação universitária?* (grifos nossos).

Os saberes significativos construídos e desenvolvidos nas instituições de educação superior poderão, portanto, contribuir para a formação livre e autônoma do estudante universitário que tem acesso a esses conhecimentos, pois:

> A universidade, enquanto instituição social, somente realiza plenamente a sua missão acadêmica e social *se mantiver um equilíbrio dinâmico entre qualidade acadêmica, relevância social e equidade*. (TRINDADE, 2005, p. 68) (grifos nossos).

A universidade, enquanto agente de socialização da educação superior, deve ter, portanto, como um de seus primordiais objetivos preparar o estudante para que se torne pessoa e profissional apto, não só a viver e conviver em sociedade, mas também contribuir para a sua evolução e humanização. E, conforme argumentado no capítulo anterior, a principal ferramenta utilizada pelas instituições educacionais para fomentar esse objetivo é o Currículo.

Na sequência, argumenta-se que a inclusão do Direito, como um componente curricular em cursos de graduação, é um passo importante para alcançar esse objetivo.

4.1 A Ciência Jurídica como Componente Curricular

Para se compreender a Ciência Jurídica como um componente curricular em cursos de graduação, que não o de Direito, realizou-se, inicialmente, uma investigação a respeito do Currículo como instrumento principal de difusão de conhecimentos. Nesse cenário, considerou-se que o Currículo deve trazer, em seu conteúdo, a essência de cada curso de graduação, que se refere ao seu conhecimento técnico, denominado *conhecimento especializado,* e, ao mesmo tempo, deve estar relacionado à realidade sociocultural, porque deve ser baseado na dialética entre o mundo do conhecimento considerado necessário e o mundo do conhecimento presente

em toda realidade cultural.

Assim, pode-se considerar um Currículo *bem* elaborado aquele que também inclui os saberes jurídicos, porque, de um lado, considera os fins sociais e culturais inerentes a um dado sistema social, resultado de um processo de construção a partir da realidade, e, de outro lado, leva em conta os procedimentos didáticos, para oferecer esses conteúdos aos alunos. Malanchen (2016, p. 176) enfatiza que:

> Sintetizando a ideia de currículo para a pedagogia histórico-crítica, podemos afirmar que ele é *compreendido como a expressão da concepção do que é o mundo natural e social*; *do que é o conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre escola e sociedade*. Como resultado, ocorre a seleção intencional e sequencial dos conhecimentos que devem ser socializados para toda a população, uma vez que são *requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo.* (grifos nossos).

De acordo com essa compreensão, a universidade, enquanto instituição, consegue cumprir, por meio da produção e difusão do conhecimento considerado significativo, especificado no conteúdo curricular, sua função social (GOERGEN, 2010). E, atento à necessidade de se oferecer um conjunto de conhecimentos referido à dimensão sociocultural, resultando no *conhecimento significativo*, salienta-se o que Moreira e Silva Júnior (2016, p. 47) explicam:

> Pode-se argumentar que o grande desafio hoje é, ao se produzir conhecimento, criar novas formas de intangibilidade sobre a vida contemporânea *e, ao mesmo tempo*, colaborar para que se abram alternativas sociais com bases nas e com as vozes que estão à margem. (grifos nossos).

Assim, além da presença de outros saberes sociais que contemplam o conhecimento significativo, pode-se considerar uma conquista para a educação cidadã, a presença do saber jurídico em um Currículo *bem* elaborado, desde que a abordagem jurídica, desenvolvida de forma transversal, esteja bem integrada e inter-relacionada com os demais saberes, considerados específicos para um determinado curso de graduação. A orientação descrita no Parecer do Conselho Nacional de Educação nº. 776 de 03 de dezembro de 1997 prescreve que:

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

Importa que ao universitário seja garantido o acesso aos saberes significativos para sua formação pessoal integral e profissional. Ressalta-se, também, que uma das motivações fundamentais que justificam o acesso dos universitários ao conhecimento significativo mais

amplo é seu futuro campo de atuação no contexto social, que exige conhecimentos e responsabilidades que ultrapassam os estreitos limites do conhecimento meramente técnico. Ainda que o saber técnico possa, pelo menos em tese, ser considerado suficiente para seu exercício profissional, é preciso não perder de vista que o universitário deve responder a expectativas sociais que ultrapassam fronteiras dos conhecimentos restritos à sua área profissional. Do ponto de vista não apenas da competência técnica, mas também de sua responsabilidade social, aqueles que tiveram a oportunidade de cursar a universidade devem assumir uma sociedade melhor. Fernandes (1970, p. 47-48) ensina que:

> É preciso, portanto, encarar o homem como parte de uma espécie animal, para entender-se como surge sua capacidade de agir socialmente e de onde provém sua faculdade de produzir a cultura, a qual lhe confere o poder de alterar padrões naturais da vida social animal. Essas são duas questões diversas, pois *o homem, além de ser um animal social, é um animal social criado de cultura*. (grifos nossos).

Nesse sentido da atuação cidadã, a aprendizagem significativa, decorrente dos saberes do universo do Direito, poderá ser considerada um estímulo importante ao pensar crítico e responsável em termos de organização social livre e justa. Nesses termos, Ferreira (1993, p. 229) observa que:

> (...) a educação para a cidadania passa por ajudar o aluno a não ter medo do poder do Estado, a aprender a exigir dele as condições de trocas livres de propriedade, e finalmente a não ambicionar o poder como a forma de subordinar seus semelhantes. *Esta pode ser a cidadania crítica que almejamos*. (grifos nossos).

O conhecimento jurídico, considerado *ingrediente* essencial a qualquer setor da sociedade, justifica sua presença nos Currículos, para que eles possam, de acordo com a política curricular, se tornar fontes importantes para o sistema educacional. Com isso, os Currículos poderão propiciar a construção de um projeto pedagógico possível para criar/recriar saberes, formando profissionais capacitados para os desafios do mundo contemporâneo e pessoas aptas para o viver em sociedade.

Nesse entendimento, é essencial que se compreenda, agora, a importância e o significado da política curricular para o universo educacional.

4.2 A Política Curricular no Universo Educacional

O Currículo, que seleciona os saberes a serem incluídos, deve ser formulado de acordo com as regras educacionais, que também prescrevem como se deve desenvolver o conhecimento de cada curso de graduação, permitindo a promoção de conhecimentos necessários e essenciais à pessoa humana/ao universitário, pois:

> O desenvolvimento do saber em geral e o de cada campo especializado não supõe apenas incremento quantitativo, mas também mudanças profundas nos paradigmas científicos e de criação que *guiam a geração do saber, isto é, muda o conceito do que se entende por saber.* (SACRISTÁN, 2000, p. 70) (grifos nossos).

O sistema curricular existente nas instituições de ensino superior, conforme já se explicitou, deve enfatizar a contextualização e a flexibilidade, para a produção de aprendizagens significativas e para a necessidade de se construir uma ciência multicontextualizada, que seja desenvolvida de forma transversal ao aluno.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais, que ordenam o ensino superior, tornam-se significativas para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, porque contribuem para correlacionar a *práxis* educacional ao conteúdo do Currículo referido à realidade sociocultural. Sacristán (2000, p. 101) explica que:

> (...) o currículo é um objeto que se constrói no *processo de configuração, implantação e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação,* como resultado das diversas interações que nele se operam. *Seu valor real para os alunos,* que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido. (grifos nossos).

Na elaboração de um Currículo, deve-se, então, vislumbrar os conhecimentos significativos, partindo-se de um conteúdo fundamentado nas inter-relações existentes no universo pedagógico de cada curso superior de graduação. Quer dizer que, no Currículo, devem estar presentes todos os saberes significativos considerados no contexto de uma política curricular de conjunto, e não como conhecimentos fragmentados, que, de forma integrada e transversal, devem ser inter-relacionados e multicontextualizados[38]. Visto que, conforme já mencionado, "(...) não podemos esquecer também que a segmentação do saber é formal e não corresponde à realidade concreta, orgânica, integrada e indivisa*"* (GOERGEN, 2001, 71).

A presença desses saberes significativos denota, assim, que se tem como ideal a concretização do importante papel sociocultural das instituições de ensino, que acontece no momento em que se unem os saberes das ciências, democratizando-se o saber, pois, conforme explica Ardoino (1998, p. 31-32) a respeito do âmbito universitário e científico:

---

[38] Destaca-se, novamente, a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação, que "estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos" a serem seguidas pelo sistema de ensino e suas instituições, pois, em seu artigo 4º, prescreve que: "A Educação em Direitos Humanos como *processo sistemático e multidimensional*, orientador da *formação integral dos sujeitos de direitos*, articula-se às seguintes dimensões: I - *apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local*; (...); IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, *utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados*; (...). (grifos nossos).

> (...), os processos de produção de conhecimento, o saber desse modo elaborado deve, assim mesmo, ser reconhecido como distinto e suscetível de ser doravante *interrogado nele mesmo e para ele próprio*. Em suma, o que se quer dizer *quando se coloca no plural* as ciências do homem da sociedade, ou as ciências da educação? Seus objetos podem, em consequência, ser *heurística* e proveitosamente observados, descritos, questionados, representados, *a partir de perspectivas múltiplas, heterogêneas entre elas*. (grifos nossos).

Quer dizer que a política curricular deve, então, privilegiar a conciliação dos campos do Saber, formando o conhecimento significativo, com o objetivo de estimular o pensamento reflexivo e autônomo. Isso, porque "os alunos precisam ser confrontados com os problemas e temas verdadeiramente importantes que preocupam o homem e a sociedade de hoje" (GOERGEN, 2001, p. 72), a fim de que se tornem referência nos distintos saberes agregados nos Currículos da educação superior. A respeito da política curricular, Sacristán (2000, p. 109) enfatiza que:

> Ao que nos referimos quando falamos de política curricular? *Este é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos.*

Nesse sentido, por ser o Currículo fruto de uma construção cultural, a política curricular deve condicionar o conhecimento a ser desenvolvido dentro das práticas pedagógicas multicontextualizadas, apresentando as perspectivas do que é percebido e experimentado nos ambientes e nos contextos escolar, pessoal, profissional e social. A política curricular deve apresentar quais temas são considerados relevantes na elaboração de um Currículo, que possam suprir as necessidades dos estudantes de graduação, para que se tornem pessoas aptas ao educar e aprender para a Cidadania.

O processo curricular que supõe a concretização dos saberes significativos a partir de uma realidade sociocultural, caracteriza-se, então, pelo desenvolvimento de um conteúdo que se pauta na relação teoria-prática pedagógica, expressa tanto na formação pessoal e profissional do aluno, quanto na reflexão e conscientização dos direitos e deveres da pessoa humana. Saviani (2010, p.13) considera que:

> A estrutura do objeto [conteúdo do currículo] supõe a *organização do conhecimento* em seus aspectos lógico-histórico e teórico-prático. Aqui, a relação conteúdo/método expressa outra dimensão do método – *a de refletir o movimento interno do conteúdo.* (grifos nossos).

Significa dizer que, numa concepção em que o foco principal é a Educação, o estudante, ao ter acesso aos conhecimentos jurídicos constantes no Currículo de seu curso superior, pode

ser introduzido em um processo de ensino-aprendizagem suscetível de gerar conceitos, ideologias e discursos político-sociais próprios para interferir no seu universo escolar, pessoal e profissional, podendo vir a estimular a Cidadania, concretizando, assim, a Dignidade humana.

Ademais, essa política curricular deve permitir a realização de um plano educativo integral, ou seja, é a partir de normas previamente estabelecidas (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que se tornará possível delinear uma estrutura curricular que objetive uma *práxis* educacional adequada para auxiliar, e não "engessar", os docentes no processo de desenvolver conhecimentos significativos e, inclusive, no educar para o estímulo ao pensamento livre e crítico, pois:

> O currículo prescrito *não* pode nem deve ser entendido como um *tratado pedagógico e um guia didático* que oferta planos elaborados para os professores, porque tem outras funções mais decisivas para cumprir, desde o ponto de vista da política educativa geral, do que ordenar os processos pedagógicos nas aulas. *Se a política curricular pode e deve ajudar os professores, deve fazê-lo por outros meios*. (SACRISTÁN, 2000, p. 118) (grifos nossos).

De acordo com esse enfoque, as orientações gerais do Conselho Nacional de Educação e Secretaria de Educação Superior - Sesu – Edital 4/97[39], que, ao apresentar as propostas para as novas Diretrizes Gerais dos cursos superiores, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prescreve o que deve conter nessas diretrizes, em relação às competências e às habilidades das Instituições de Ensino Superior, para a elaboração do Currículo:

> As Diretrizes Curriculares devem conferir uma *maior autonomia às IES* na definição dos currículos de seus cursos. Desta forma, ao invés do atual sistema de *currículos mínimos*, onde são detalhadas as disciplinas que devem compor cada curso, *deve-se propor linhas gerais capazes de definir quais as competências e habilidades que se deseja desenvolver nos mesmos.* Espera-se, assim, *a organização de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade*, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho[40]. (grifos nossos).

Assim, a política curricular permite que as universidades possam implantar seu projeto pedagógico de formação cultural e profissional, na medida em que favorecem a formação

---

[39] Edital nº. 4, de 10 de dezembro de 1997, do Ministério da Educação e do Desporto - MEC e da Secretaria de Educação Superior – Sesu.

[40] Nesse entendimento, o Conselho Nacional de Educação, em seu Parecer nº 583, de 04 de abril de 2001, prescreveu que "a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação tem, da Lei 9.131, de 1995, competência para deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação", e, por isso, destacou que a "Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação decidiu adotar uma *orientação comum para as diretrizes* que começa a aprovar e que *garanta a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições ao elaborarem suas propostas curriculares*". (grifos nossos).

técnica e humanística do estudante. Toda decisão curricular, em níveis educacionais superiores, deve ter a percepção de oferecer aos universitários saberes fundamentais que fomentem o respeito aos valores morais, sociais e legais inerentes à realidade social em que se encontram, o que se pode alcançar com a inclusão de conteúdos jurídicos em cursos de graduação, como se vem evidenciando no presente estudo.

Nessa compreensão, destaca-se, mais uma vez, a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação, que "estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos", pois em seu artigo 5º prescreve que:

> *A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência*, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. (grifos nossos).

Ademais, as orientações e exigências curriculares, do ponto de vista da política curricular, devem seguir, em primeiro lugar, conforme já mencionado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, alterada pela Lei nº 13.174/15, que prevê condições sobre a realidade educacional:

> Art. 52. As Universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão *e de domínio e cultivo do saber humano*, que se caracterizam por:
> I - *produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes*, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; (...).
>
> Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às Universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:
> II - *fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes*; (...). (BRASIL, 2016) (grifos nossos).

Percebe-se, portanto, que o conhecimento jurídico pode/deve ser incluído pelas universidades, na matriz curricular dos cursos de graduação, enquanto ciência que gera saberes, como essenciais ao desempenho de uma função social (GOERGEN, 2010). Isso, porque o conhecimento dos valores humanos correlatos aos demais conhecimentos desenvolvidos aos universitários, em especial os referentes aos preceitos jurídicos, é extremamente relevante para a construção/reconstrução da sociedade, a partir de concepções e abordagens educacionais delineadas pelas políticas curriculares, em consonância com a realidade sociocultural. Nesse enfoque:

> (...) cabe à educação a formação da consciência revolucionária do ser humano, e isso está articulado aos conhecimentos científicos e filosóficos que devem ser apropriados por meio do currículo, para que os indivíduos possam compreender as leis que dirigem a realidade objetiva. (MALANCHEN, 2014, p. 213).

Os conhecimentos jurídicos oferecidos ao estudante na educação superior, inter-relacionados com seu curso de graduação[41], visam favorecer o desenvolvimento do pensamento reflexivo e autônomo, com base na análise significativa do universo em que vive, o que terá reflexo sobre sua liberdade e Cidadania.

Os conhecimentos desenvolvidos nesse nível, conforme já explanado, podem se tornar essenciais à vida acadêmica, pessoal e profissional do estudante. E, para que esses conhecimentos sejam efetivamente considerados importantes para o aluno, as políticas curriculares deverão formular os conteúdos a serem desenvolvidos de maneira que evidencie sua relevância. Essa sistemática deve envolver os conhecimentos da esfera jurídica de modo que eles tenham sentido e relevância na coesão do Currículo como um todo. Esse conjunto curricular deve, ao mesmo tempo, apontar para o horizonte social mais amplo, que ultrapassa uma formação restrita à mera dimensão da formação profissional. Afinal, a universidade, além de profissionais competentes, deve formar cidadãos que contribuam para a construção/reconstrução de uma sociedade melhor, mais digna e justa. A Cidadania está intrinsicamente ligada à questão dos direitos subjetivos e sociais; por essa razão, os conhecimentos jurídicos, incluídos numa proposta curricular formativa do profissional/cidadão, é da maior relevância.

Com o estudo do Direito, o conceito mercadológico de se ter o aluno apenas como uma peça para a produção do trabalho ou do mercado é abandonado e esse aluno passa a ter condições de vir a reconhecer a si e aos demais como Sujeitos de Direito, condição essencial para o existir e oferecer reconhecimento no contexto da convivência social. O estudante universitário não precisa apenas se graduar para o exercício profissional, mas formar-se também como pessoa humana apta ao convívio social justo e respeitoso.

Pode-se afirmar que os saberes jurídicos, que podem ser essenciais para a formação e para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, concorrerão, por consequência, para o desenvolvimento social, cultural e político da sociedade, em que está/será inserido o aluno universitário.

Os conhecimentos significativos, incluindo os da Ciência Jurídica, formulados por uma política curricular ajustada ao ato educativo, deverão ser, então, oferecidos, igualmente, a todo ser humano, por meio da Educação, porque, como já discutido neste trabalho, trata-se de um

[41] Os componentes curriculares referentes ao universo jurídico estão no Apêndice e no Anexo deste trabalho, como, por exemplo, “Direito em Comunicação” do curso de Jornalismo e “Noções de Direito Empresarial” do curso de Tecnologia em Logística, que são oferecidos pela Universidade de Sorocaba - Uniso.

direito social que deve ser preservado dentro de um sistema democrático de Direito, que postula a formação para a Cidadania.

Compreendeu-se, nessa perspectiva, que o direito à Educação deve ser efetivamente garantido a todo indivíduo, o que é realizável, a partir do momento em que se positiva esse direito social em uma *norma jurídica*, imposta de maneira igualitária a todos, inclusive ao Estado, que tem o condão de impor o cumprimento dessa norma e que agora tem, ainda, o dever de garantir a eficácia desse direito social.

Positivando esse direito, prescrevendo-o em um Ordenamento Jurídico, significa declarar que o direito à Educação, inclusive o direito isonômico ao acesso à educação superior perfilhado a todos que almejam o conhecimento profissionalizante, existe e deve ser mantido, porque é um direito que deve ser reconhecido e preservado por meio do sistema social, inclusive e necessariamente, pelo recurso das regras jurídicas, uma vez que:

> *O campo dos direitos do homem* – ou, mais precisamente, das normas que declaram, reconhecem, definem, atribuem direitos ao homem – *aparece, certamente, como aquele onde é maior a defasagem entre a posição da norma e sua efetiva aplicação*. E essa defasagem é ainda mais intensa precisamente *no campo dos direitos sociais*. (BOBBIO, 2004, p. 72) (grifos nossos).

São os preceitos previstos em lei, frutos de um processo de adaptação das modificações que ocorrem na sociedade, que reconhecem os direitos sociais de acordo com o desenvolvimento social que delineia o movimento para a Cidadania dentro do contexto social, uma vez que "o mundo jurídico passa a se empenhar na exegese do verdadeiro sentido e alcance das regras introduzidas no meio social" (NADER, 2013, p. 21).

As normas jurídicas são, portanto, ferramentas que criam e recriam caminhos suscetíveis de se mensurar o Sujeito de Direito, vislumbrando-o como cidadão em um sistema democrático de Direito. Essa trajetória ocorre a partir do instante em que se materializam os direitos públicos subjetivos[42] previstos em lei, que poderão e serão garantidos, primordialmente, pelo acesso à Educação, enquanto recurso apto para incluir saberes significativos e, em especial, para a formação do sujeito em cidadão consciente e livre, porque:

> *É preciso que a formação das pessoas tenha como valor mais alto a cidadania*. (...). Significa ainda que, para além da autonomia privada, que a cada um confere o direito de viver livremente dentro dos limites legais, *é preciso que a educação reinstaure o*

[42] Como já mencionado no capítulo anterior, Bobbio (2004, p. 58) elucida que o Estado de Direito surge "(...) quando nascem os chamados *direitos públicos subjetivos*, que caracterizam o Estado de direito. É com o nascimento do Estado de direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. (...). No Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. *O Estado de direito é o Estado dos cidadãos*". (grifos nossos).

> *sentido da participação política, ou seja, da autonomia cívica*. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 171) (grifos nossos).

Nesse ponto de vista, reforça-se, uma vez mais, que o conhecimento é um bem público que deve ser garantido a todo ser humano, em especial ao universitário, como um direito que tem por objetivo primeiro promover sua liberdade e sua autonomia, e não ser um objeto utilizado para o lucro mercadológico. Assim, de acordo com o que ensina Martins (2009, p. 29-30):

> Uma questão central a ser enfrentada diz respeito à restauração do princípio que atribui à educação superior a qualidade de um bem público, *um direito inalienável do cidadão*. (...). Uma educação superior comprometida com o interesse público implica que o Estado, *de forma democrática*, torne ator central na regulação e supervisão do sistema. (grifos nossos).

A Educação é, portanto, um direito social, previsto em lei, imprescindível para o exercício profissional, para a autonomia pessoal e, principalmente, para a Cidadania, suporte da Dignidade da pessoa humana, pois:

> O sistema educacional que, conforme Habermas (2002b), junto com as dimensões da moral, do direito e da família, *assume a responsabilidade de promover o desenvolvimento das personalidades dos seres humanos*, tornando-os competentes para as relações sociais. (MARQUES e ZANCANARO, 2007, p. 125) (grifos nossos).

As regras jurídicas positivamente previstas em uma sociedade, conforme o momento sociocultural, são, então, a base para a sustentação da dialeticidade entre Educação e Democracia, requisito essencial para se concretizar a conquista do reconhecimento como Sujeito de Direito. Essa conquista pode ser atingida, se for elaborado um projeto educacional fundado no processo de ensino-aprendizagem e nos valores e normas presentes na realidade sociocultural, efetivando, assim, o verdadeiro ato educativo. Esse projeto educacional, capaz de reconhecer o universitário como Sujeito de Direito por meio do ato educativo, pode se concretizar no instante em que se perfilha, no conteúdo do Currículo, o conhecimento especializado com a cultura de um sistema social, em especial, com os saberes jurídicos, de maneira inter-relacionada e multicontextualizada.

4.3 O Direito Delineado no Sistema Curricular como Prática Multicontextualizada

Emprega-se, no presente estudo, o termo *multicontextualização* como uma prática que visa interconectar os conhecimentos universitários com a cultura de uma sociedade. No conteúdo do sistema curricular, os conhecimentos essenciais para a formação do Sujeito de

Direito devem, pois, se apresentar de forma multicontextualizada. Isso, porque, no Currículo, conforme as práticas pedagógicas do ensino superior de graduação, deve haver a apresentação do conhecimento estruturado, organizado e dinâmico da realidade sociocultural que será desenvolvido ao universitário, com a finalidade de se concretizar a democratização dos saberes, responsável por sua formação cidadã e livre.

Relembra-se, preliminarmente, que o Currículo é um meio utilizado para formalizar o processo de ensino-aprendizagem; tem o objetivo de atingir determinadas finalidades, como, por exemplo, o jeito de se desenvolver a cultura complementar à formação técnica e humanística do estudante universitário. O sistema curricular torna-se, por assim dizer, a esteira, comum entre docente e discente, a ser percorrida pelo processo formativo, viabilizando o aporte da cultura e concretizando os saberes significativos presentes na realidade social. Saviani (2010, p. 13) lembra que:

> Do ponto de vista do currículo, o conteúdo das disciplinas escolares guarda relação com os domínios da cultura, as áreas do conhecimento, as ciências de referência, e sua organização deve refletir a organização das ciências em sua história, em sua ordem lógica e no seu método, *sem perder de vista a finalidade de ensino-aprendizagem,* ou seja, a *dimensão didática* do processo pedagógico.

Entretanto, para que se possa concretizar o ato educativo pleno, o sistema curricular deve se fundamentar tanto no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos disciplinares, quanto na cultura de valores e normas presentes na realidade social e cultural da sociedade, isto porque "a intervenção sobre os conteúdos curriculares, ao prescrever um currículo, *obviamente supõe mediatizar a cultura possível nas instituições educativas*" (SACRISTÁN, 2000, p. 114) (grifos nossos).

A *práxis* educacional deve estar articulada de maneira a correlacionar, no processo de ensino-aprendizagem, os aspectos do conteúdo disciplinar específico com a cultura ético/jurídica estabelecida para o exercício individual e coletivo da Cidadania. Para isso, o ensino superior deve proporcionar um projeto de atividades educacionais que demonstre quais objetivos pretende alcançar e como se pretender chegar a esses objetivos. Para exemplificar, pode-se mencionar o que prevê o Parecer nº. 67, de 11 de março de 2003, do Conselho Nacional de Educação - CNE, a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais:

> (...) devem também induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área de conhecimento, possibilitando ainda definir múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais.

Nesse projeto realizado pelo/no ensino superior, deve, inclusive, ocorrer o enfoque da cultura social, para que se possa, assim, construir/reconstruir criticamente a sociedade. Nesse viés, Malanchen (2016, p. 63) enfatiza sobre a importância da cultura presente no conteúdo do Currículo, no momento em que, ao mencionar Freire, repreende e destaca:

> (...) a educação bancária pauta-se na contradição entre educador e educando, na qual o papel ativo caberia apenas ao educador enquanto ao educando caberia a pura passividade. (...). O conhecimento transmitido é alheio à realidade dos educandos e os aliena dessa realidade. Na educação libertadora, ao contrário, *o conhecimento envolve intercomunicação e é por meio dela que os indivíduos "se educam em comunhão".* (grifos nossos).

Desse modo, ao se compreender e efetivar o real valor do Currículo, pode-se decifrar o porquê/para quê deve existir, nos "per-cursos" dos campos epistêmicos não pertencentes à Ciência Jurídica, o Direito como componente curricular.

Nesse aspecto, pode-se ressaltar a trajetória, já iniciada, para se demonstrar que os conhecimentos da Ciência Jurídica, introduzidos no Currículo dos cursos de graduação, versam saberes oferecidos ao aluno, com a finalidade de conduzir sua formação cidadã[43]. Como exulta Goergen (2001, p. 74):

> Os estudos devem ser, de certa forma, 'desobjetivados' para tornarem-se, também, um lugar de reflexão crítica sobre o mundo, a vida e a inserção dos conteúdos do aprendizado neste contexto. (...), uma formação preocupada com o social: São impulsos concomitantes que devem nascer e desenvolver-se juntos como duas faces da mesma moeda: ciência e profissão devem ser imbuídas de um sentido social/emancipatório.

A educação superior que considera o saber jurídico permite ao universitário refletir e questionar de forma livre e crítica sobre normas e valores presentes na vida em sociedade (referentes à cultura), o que é essencial para sua formação humana e social, porque:

> Todo ser humano precisa de outro ser humano e da estabilidade que a associação em grupo dá às suas relações. (...) [uma vez que] A principal diferença entre comunidades humanas e animais não é, portanto, de natureza psicossocial; *é de ordem sociocultural, dizendo respeito à importância ímpar da cultura na vida social humana*. (FERNANDES, 1970, p. 49 e 53) (grifos nossos).

Assim, o acesso ao conhecimento de sua história e sua cultura, também por meio dos saberes jurídicos, possibilita ao universitário identificar-se como ser humano e reconhecer as circunstâncias que vivencia no universo educacional e profissional, além de permitir que identifique as dimensões políticas fundamentais favoráveis ou contrárias à sua Dignidade.

---

[43] Os componentes curriculares referentes ao universo jurídico, presentes nos cursos de graduação oferecidos pela Universidade de Sorocaba, estão no Apêndice e no Anexo deste trabalho.

Nesse entendimento, pode-se destacar, uma vez mais, a possibilidade de se aplicar o conceito de *dispositivo* aos Currículos que têm o objetivo de criar/estimular a consciência crítica, porque, em seu conteúdo, existem situações sociais que atuam, por meio das práticas multicontextualizadas, nas formações sociais, como, por exemplo, na educação superior. A universidade deve desenvolver conhecimentos, de forma transversal, que são entendidos como saberes significativos no contexto democrático de Direito.

Nesse enfoque, não é suficiente apenas o estudante saber e reconhecer sua história e sua cultura; a postura crítica também é relevante, porque certas ideologias, que refletem interesses de determinados grupos, poderão ser questionadas, a partir do debate e da discussão da acepção e da relevância dos conhecimentos e saberes para o universitário e sua vida futura de cidadão e profissional. Entre esses conhecimentos, estão aqueles presentes no mundo do Direito, pois visam proporcionar liberdade e autonomia ao aluno, visto que fomentam saberes importantes para promover a postura cidadã que dignifica a pessoa humana.

A respeito da necessidade de se interconectar os conhecimentos acadêmicos com a cultura social, Pais (2015, p. 40) alerta que:

> (...) os processos de aprender e de ensinar *não* devem ficar condicionados ou entravados por gestões centralizadas que desvalorizam as especificidades culturais das comunidades educativas. (...). *O que se sugere é a necessidade de se interconectarem saberes acadêmicos com saberes da vida comum* (...). (grifos nossos).

Por isso, a multidisciplinaridade entre os componentes curriculares de cursos distintos acontece e deve acontecer, como é o caso do Direito, nos demais cursos superiores de graduação. Tal conectividade desperta novas inferências relacionadas ao contexto sociocultural, relevantes do ponto de vista da formação do estudante e de sua futura atuação em prol de uma sociedade mais digna e justa.

No caso concreto, essa difusão de informações inter-relacionadas pode ocorrer no contexto de um sistema curricular adequadamente organizado. E essa possibilidade de inter-relacionar os conhecimentos é evidenciada pela finalidade da educação superior prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 43:

> Art. 43. *A educação superior tem por finalidade*:
> I - *estimular a criação cultural* e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, *aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira*, e colaborar na sua formação contínua;
> III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, *desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive*;

> IV - *promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação*;
> V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, *integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração*;
> VI - *estimular o conhecimento dos problemas* do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> VII - promover a extensão, aberta à participação da população, *visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição*.
> VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 2016) (grifos nossos).

O projeto pedagógico tem relevância na instituição de ensino superior, porque é capaz de prover a inter-relação dos conhecimentos significativos, descritos nos saberes específicos e nos gerais de determinada carreira acadêmica, evidenciando-se, na presente pesquisa, que, entre esses saberes gerais, devem estar os do Direito. Isso, porque o Direito fomenta uma dimensão formativa que agrega aos conteúdos específicos a consciência crítica própria da Ciência Jurídica. E, a respeito do Currículo enquanto meio utilizado pela instituição de ensino superior para solidificar seu projeto pedagógico, Saviani (2010, p. 44) enfatiza que:

> O currículo – incluindo o conjunto das matérias de ensino, sua distribuição pelos níveis escolares, seu valor relativo quanto à carga horária e recursos e respectivos programas – é produto de uma seleção realizada no seio da cultura. Enquanto tal, constitui-se em uma conversão da cultura da sociedade global, uma espécie de "reinvenção da cultura", que resulta num tipo peculiar de saber, o *saber escolar*.

Salienta-se, então, que, por meio da prática multicontextualizada prevista no Currículo e aplicada no universo da realidade educacional, numa abordagem multidisciplinar, poderá se materializar a inter-relação dos saberes, o que significa incluir, *necessariamente*, os saberes jurídicos, como se vem demonstrando. Possibilita-se, assim, por meio do pensar, a descoberta de maneiras para se interpretarem as realidades social e cultural experimentadas pelo universitário.

No processo de organização curricular, no qual se decide a respeito dos diferentes componentes curriculares, é o momento em que são selecionados os saberes gerais ou culturais a serem trabalhados com os alunos de graduação, incluindo aqueles referentes ao universo do Direito, como se vem argumentando. No Currículo se interconectam os conhecimentos, resultando na conquista da efetividade do processo de ensino-aprendizagem. A respeito da interconectividade dos saberes que deve existir na vivência do estudante universitário, Sacristán (2000, p. 115) argumenta que:

> O aperfeiçoamento da própria técnica pedagógica para elaborar os currículos argumenta que um currículo, como plano tangível expressado documentalmente, *não* deve limitar-se à especialização de tópicos de conteúdos, *mas deve conter um plano educativo completo*. (grifos nossos).

As práticas curriculares devem, então, conforme já mencionado, a respeito do sistema social, congregar, além dos conteúdos específicos, também os conhecimentos produzidos no seio cultural, sejam eles mais atinentes a determinada cultura, sejam eles de ordem mais universal. Essa reunião de saberes, após concretizada na estrutura curricular, forma o todo integrado do sistema educacional, organizado e dinâmico da realidade, que é primordial ao universitário, uma vez que deve estar, como discutido anteriormente, em consonância com práticas pedagógicas multicontextualizadas.

Essa trajetória de inter-relacionar saberes, incluindo, especialmente, os do Direito, permite a compreensão da realidade por meio de um processo em que o conhecimento não ocorre de modo fragmentado colhido de distintos domínios do Conhecimento, mas, sim, de forma integrada no plano curricular. Dessa forma, ao inter-relacionar os componentes curriculares, aparentemente distintos, percebe-se que, em verdade, serão significativos para complementar/suplementar a formação reflexiva e autônoma do universitário, fundamental para a sua formação cidadã.

No conteúdo do Currículo, deve-se, então, pela prática multicontextualizada dos saberes, vislumbrar os da Ciência Jurídica, de forma a tornar possível a interpretação da realidade social e cultural, porque: "o currículo, como já disse, precisa conectar e não desconectar o aluno ao fato de estar no mundo, e comprometê-lo com a responsabilidade de que isto representa" (GOERGEN, 2001, p. 74).

Destaca-se, então, a importância, também pela prática da multidisciplinaridade, dos saberes do Direito como fonte do conhecimento interconectado indispensável ao ser social livre e reflexivo, pois "sob todas as suas formas é, portanto, a condição *sine qua non* da prospectiva e da fecundidade criativa do pensamento científico" (DURAND, 1998, p. 94).

Assim, a inter-relação dos saberes deve se efetivar, no projeto pedagógico, por meio de componentes curriculares referentes à Ciência Jurídica, desenvolvidos da maneira transversal, pois devem ser capazes de unir, valendo-se das *regras de conduta social*, as representações de uma realidade social e cultural, presentes no universo do aluno que não escolheu ser bacharel em Direito. Poderá se concretizar, desse modo, o processo de socialização realizado pela Universidade, que tem por missão "a *formação integral do ser humano e sua trajetória na*

construção da Humanidade segundo os nobres princípios e sonhos da liberdade e da justiça social" (BENTO, 2014b, p. 18) (grifos nossos).

Percebe-se, então, que desvelar a realidade presente no universo do estudante de graduação, por meio da inter-relação de saberes da Ciência Jurídica, é relevante para a transformação da sociedade em que esse aluno atuará futuramente. Isso, porque a sociedade, por ser um sistema de natureza cultural, regida por *valores e normas* regrando as necessidades do ser humano de maneira dinâmica, deve apresentar uma estrutura cujos elementos tenham *bom* funcionamento, uma vez que:

> Em todos os níveis de sua manutenção, a vida requer certas condições dinâmicas, que atestam a dependência mútua dos sêres vivos. [já que] (...) a vida social encontra sua explicação imediata na natureza da sociedade, e não na natureza ou na constituição psíquica dos indivíduos que a compõem. (FERNANDES, 1970, p. 35).

Compreende-se, dessa forma, que, pela noção holística, há a ideia do todo não fracionado em partes, mas constituído de diferentes componentes que, embora partes distintas, se agregam e confluem para o todo. Nesses termos, os saberes da Ciência Jurídica incluídos no todo de um Currículo concorre para a formação do universitário, tanto no âmbito pessoal, quanto profissional.

Em um sistema democrático de Direito, o universitário tem, portanto, o direito e o dever de conhecer seu papel social e de compreender as questões éticas e culturais presentes em seu mundo, o que deve ocorrer por meio de seu acesso aos saberes jurídicos, incluídos no Currículo de seu curso de graduação.

4.4 O Direito como Regra de Conduta Social

Todo aluno deve reconhecer seus direitos e seus deveres inscritos no contexto sociocultural. E, com o objetivo de se viver em sociedade de maneira ordenada e organizada, estão presentes várias regras sociais. A respeito da existência de diversas regras de conduta em um meio social, abrangendo inclusive as do universo do Direito, Bobbio (2010, p. 17) sintetiza que:

> *As normas jurídicas (...) são apenas uma parte da experiência normativa*. Além das normas jurídicas, existem preceitos religiosos, regras morais, regras sociais, regras de costume, regras daquela ética menor que é a etiqueta, regras de boa educação e assim por diante. Além das normas sociais, que regulam a vida do indivíduo enquanto coexiste com outros indivíduos, existem normas que regulam as relações do homem com a divindade ou do homem consigo mesmo. (grifos nossos).

Assim, dentre as principais regras de conduta social previstas, estão as regras referentes à religião, à moral, às regras de trato social e, em especial, às do Direito. De acordo com Venosa (2010, p. 69-70):

> (...) há, portanto, em sociedade, relações e regras mais ou menos complexas, mais ou menos necessárias, segundo a ordem a que pertençam, às quais os seres humanos naturalmente aderem. São regras de conduta que atuam acentuadamente na existência de cada um. *A nossa vida desenvolve-se em um universo de normas.* (grifos nossos).

Entretanto, deve-se ressaltar que o pleno conhecimento dos valores e das normas não é suficiente para que as pessoas exerçam suas funções de maneira ética, correta e digna, da qual resultará o *bom* funcionamento dos elementos que estruturam a sociedade. Essa concepção se torna evidente ao analisá-la do ponto de vista da abordagem sistêmica, que compreende a sociedade como um todo organizado, estruturado e dinâmico.

A realidade, materializada enquanto um todo, deve se constituir de diversos elementos e componentes que se ordenam em um dinamismo advindo das relações sociais com o meio ambiente, para a manutenção da sociedade. Entretanto, essa manutenção somente ocorrerá se os elementos e os componentes da sociedade apresentarem um *bom* funcionamento, ou seja, desde que as funções específicas do sistema social sejam eficazmente realizadas por suas instituições e por seus sujeitos. Entretanto, para que o *bom* funcionamento dos elementos e componentes da sociedade ocorra, é preciso, *também*, que no meio social existam os denominados "mecanismos de controle social".

Assim, para regular as condutas sociais das pessoas, com o fim de se buscar o equilíbrio nas relações sociais, existem certas regras de conduta social que possuem uma determinada função dentro da sociedade. Fernandes (1970, p. 178) enfatiza que "o contrôle social abrange os mecanismos coercitivos, através dos quais a sociedade impõe a seus membros as maneiras coletivas de ser, de pensar e de agir".

Observa-se, então, que não é suficiente ter apenas o anseio de que ocorra o ajuste dos valores regrados aos desejos da sociedade; será preciso que existam os "mecanismos de controle", que estão presentes somente no universo do Direito.

Assim, por meio do mecanismo da coerção[44], os indivíduos de uma sociedade, ainda que não queiram cumprir uma regra, sentir-se-ão obrigados a, efetivamente, atender aos comandos legais em relação a certo comportamento, ou operar de acordo com os preceitos

---

[44] A norma jurídica, *e só ela*, também possui a característica da *coercibilidade*, que "é um corolário da imperatividade [uma vez que o Direito] deve ser impositivo e efetivo, sob pena de estabelecer-se o caos em sociedade" (VENOSA, 2010, p. 88 e 86).

legais a um campo epistêmico de atuação. No mais, se a pessoa, superando o sentimento de obrigação, vier a descumprir um comando legal, sofrerá punições (sanções), por agir em desacordo com a ordem social; trata-se da 'técnica de punição'. Desse modo, "uma ordem social que busca ocasionar a conduta desejada dos indivíduos pela execução de tais medidas de coerção é chamada 'ordem coercitiva'" (KELSEN, 2001, p. 229).

O Direito, enquanto instrumento social, é o *único* que possui a técnica social de ordem coercitiva, que é essencial para se concretizar suas normas de conduta oriundas dos valores socioculturais. Isso significa que as normas jurídicas regram os comportamentos dos indivíduos em sociedade e punem, por meio dos "mecanismos de controle", aqueles que agirem de maneira contrária ao prescrito nessas regras.

O Direito é, portanto, uma "força viva" que assim se apresenta, principalmente, em razão da sua característica da imperatividade[45], ou seja, pode exigir o cumprimento de suas regras, e, se não cumpridas, tem a possibilidade de punir. Conforme descreve Ihering (2014, p. 35):

> O direito não é mero pensamento, mas sim *força viva*. Por isso, a Justiça segura, numa das mãos, a *balança*, com a qual pesa o direito, e na outra a *espada*, com a qual o defende. A espada sem a balança é a força bruta, a balança sem a espada é a fraqueza do direito. *Ambas se completam e o verdadeiro estado de direito só existe onde a força, com a qual a Justiça empunha a espada, usa a mesma destreza com que maneja a balança*. (grifos nossos).

O Direito, como definidor de regra de conduta social que tem como objetivo alcançar a ordem e o bem comum, busca, então, disciplinar os fatos sociais considerados mais relevantes ao convívio social, porque se entende que, para a existência de uma sociedade, o essencial é a convivência de maneira ordenada. Nesse entendimento, Bobbio (2010, p. 21) afirma que, para existir o conceito de Direito, é necessária a presença de três elementos constitutivos:

> (...) a *sociedade* como base de fato em que o direito passa a existir, a *ordem* como o fim a que tende o direito, e a *organização* como meio para realizar a ordem. Pode-se dizer, em síntese, que para Romano tem-se direito quando existe uma *organização de uma sociedade ordenada*, ou, com outras expressões análogas, uma *sociedade ordenada por meio de uma organização* ou uma *ordem social organizada.*

Percebe-se que o 'ingrediente' necessário para a manutenção de uma *sociedade ordenada* é, então, o Direito, pois impõe normas obrigatórias de organização social e de comportamento humano, que são capazes de ordenar todas as relações sociais, de maneira

[45] Segundo Nader (2013, p. 87): "para garantir efetividade à ordem social, o Direito se manifesta através de normas que possuem caráter imperativo. (...). O caráter imperativo da norma significa imposição de vontade e não mero aconselhamento".

imperativa e *coercitiva*. E, constituir a norma jurídica como impositiva e coercitiva, é, também, perceber que ela possui a característica da *obrigatoriedade*, ou seja, possui o significado de "(...) observar uma norma com a convicção de que, se a violássemos, iríamos ao encontro da intervenção do Poder Judiciário e, muito provavelmente, da aplicação de uma sanção" (BOBBIO, 2014, p. 41).

Explicitando o Direito como elemento primordial à permanência ordenada do sistema social, Nader (2013, p. 31 e 41) sustenta, ainda, que:

> O Direito não é o único instrumento responsável pela harmonia da vida social. (...). De todos, porém, o *Direito é o que possui maior pretensão de efetividade*, pois não se limita a descrever os modelos de conduta social, simplesmente sugerindo ou aconselhando. (...) Entre os processos de conduta social, *apenas o Direito é coercível*, ou seja, *capaz de adicionar a força organizada do Estado, para garantir o respeito aos seus preceitos*. (grifos nossos).

Apenas ao Direito, que apresenta normas de conduta social instituídas coercitivamente pelo Estado, cabe, portanto, impor às pessoas certo comportamento, exigindo que atuem de acordo com o Ordenamento Jurídico vigente em um sistema social; esse é, pois, o caminho para se conquistar a segurança, a paz e a ordem social, que estão em harmonia com os almejados critérios de justiça social. Nessa perspectiva, Nunes (2013, p. 344-345) afirma que:

> Em função da complexidade das relações nascentes, tornou-se necessário, então, que se estabelecessem normas para que, atendendo-as, os indivíduos e a própria sociedade pudessem caminhar rumo àquilo a que se haviam proposto: *busca da harmonia e paz social*. (...). *As normas jurídicas são o instrumento para que tal fim seja atingido*. E esse objetivo só será alcançado numa *sociedade justa*. (grifos nossos).

Em conformidade com essa menção, há uma mútua dependência entre o Direito e a Sociedade, porque não há sociedade que possa se manter sem o Direito e não há como existir o Direito sem sociedade. Dessa afirmação, compreende-se que, dentre os elementos essenciais incluídos ao conceito de Direito:

> (...) em primeiro lugar, deve remeter-se ao conceito de sociedade. Isso em dois sentidos recíprocos que se completam mutuamente: o que sai da esfera puramente individual, o que não sai da esfera puramente individual, o que não supera a vida do indivíduo como tal não é direito (*ubi ius ibi societas*) e, além disso, não existe sociedade, no verdadeiro sentido da palavra, sem que nela se manifeste o fenômeno jurídico (*ubi societas, ibi ius*) (...). (BOBBIO, 2010, p. 20).

Isso significa dizer que não poderia existir, nem se manter, nem se transformar, de maneira ordenada, uma sociedade em que não existisse um mínimo de normas *impositivas* capazes de regrar as relações sociais. E, nesse mesmo raciocínio, o Direito, por tratar de um fato social relevante, apenas existe, se estiver no meio social e em razão da sociedade, tendo

efetividade, porque se *adapta* conforme a cultura de determinado tempo e lugar. Nesse aspecto, Guerra (2016, p. 142) declara que:

> O Direito é uma ciência social que exige constantemente maiores aberturas. É sensível às modificações da realidade: ao se alterar a realidade, altera-se o Direito, e vice-versa. *Os fatos e os valores integram-se num processo normativo.* O Direito não pode ser compreendido sem que *atente para a realidade social na qual ele se insere*. (grifos nossos).

Então, para se garantir a conservação e a adaptação da sociedade, exalta-se o brocardo *"ubi societas, ibi jus"*[46], que revela a importância do Direito no sistema social. Essa assertiva fica evidenciada, porque o Direito tem, primordialmente, as funções de estabelecer as regras sociais necessárias para o convívio social e de aplicar certas medidas coercitivas aos que não agirem conforme essas regras sociais, já que "não podemos esperar que as medidas preventivas possam ser tão eficazes a ponto de tornar as medidas repressivas inteiramente supérfluas" (KELSEN, 2001, p. 238).

A ideia da norma jurídica, vista como um dos elementos estruturantes do sistema social, faz com que se torne necessário, então, compreender as normas do ponto de vista do Direito, uma vez que a norma jurídica "é uma regra de conduta social; sua finalidade é regular as atividades dos sujeitos em suas relações sociais" (NUNES, 2013, p. 236).

Desse modo, é possível relacionar o Direito com as demais Ciências existentes nos cursos superiores de graduação não pertencentes ao campo jurídico, uma vez que elas também são regradas e ordenadas pelo sistema jurídico, ou seja, por normas jurídicas.

Na educação superior, o estudo das normas jurídicas deve, essencialmente, provocar o compreender a respeito dos direitos e deveres que refletirão na formação da Cidadania e, por consequência, na conquista da Dignidade humana. Em relação às recomendações descritas na proposta de Plano Nacional de Educação (2011-2020)[47], Corrêa e Preve (2011, p. 191), ao mencionarem as ações educacionais, enfatizam que:

> A educação, segundo tais recomendações e orientações, deve pôr em curso processos reflexivos, interdisciplinares, visando o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas à cidadania como participação ativa dos indivíduos na sociedade (...).

Destaca-se, portanto, que o respeito às regras de convivência social, inclusive as vigentes no âmbito profissional, ocorre, sobretudo, pela noção de legislações relacionadas ao

---

[46] "Onde há sociedade, aí há direito" (RODRIGUES, 1994, p. 307).

[47] Essa proposta foi deflagrada no momento nacional das sugestões para a elaboração de premissas que fundamentassem o novo plano com metas e estratégias, cujo resultado foi o Plano Nacional de Educação 2014-2024, previsto na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

campo de atuação, pessoal e profissional, do estudante de graduação. Isso, porque a pessoa apenas será considerada cidadã, se tiver amplo conhecimento sobre seus direitos; mas, ao mesmo tempo em que compreende os direitos, também reconhece e cumpre efetivamente seus deveres, de preferência, de maneira espontânea, antes da necessidade de se aplicar o "mecanismo de controle social", presente no universo do Direito.

Ademais, para se compreender o *bom* funcionamento do sistema social, tenta-se entender/descobrir quais regras jurídicas regulam o comportamento do indivíduo de determinada sociedade formada por grupos de pessoas, de instituições e de regras de conduta, caracterizando sua civilização. Isso, porque as regras de conduta social, em especial as jurídicas, sempre estarão presentes em um sistema social, pois, conforme Bobbio (2010, p. 15-16) ensina:

> Acreditamos ser livres, mas na verdade *estamos envoltos numa densa rede de regras de conduta*, que desde o nascimento até a morte dirigem nossas ações nesta ou naquela direção. (...). Podemos dizer desde já, ainda que em termos genéricos, que *o direito constitui a parte mais notável, e talvez também a parte mais visível, da nossa experiência normativa*. (grifos nossos).

A sociedade, formada por elementos interdependentes e organizados, que a estruturam de maneira dinâmica, deve, então, ter mecanismos para assegurar o *bom* funcionamento dos componentes que a mantêm e transformam; esse movimento ocorre por meio do complexo de ações/decisões humanas que estruturam, mantêm e adaptam esse sistema social denominado *sociedade*. Nesse diapasão, e analisando, dialeticamente, a norma jurídica e a sociedade, reproduz-se o que Fernandes (1970, p. 106) ensina, ao enfatizar a relevância e o significado do *bom* funcionamento do sistema social:

> Essa caracterização sugere quão importante vem a ser encarar o sistema social, simultaneamente, das três perspectivas esboçadas. Uma, indica os traços fundamentais do *padrão de integração da ordem inerente ao sistema social*. A segunda indica como tais traços se *convertem em realidade humana ao nível social*, dadas as condições materiais e morais que cerquem e graduem a manifestação do referido padrão. A última, por fim, indica *dentro de que limites organização e estrutura coincidem, convergem ou colidem entre si*, conduzindo à preservação ou à transformação do mesmo padrão. (grifos nossos).

Pode-se, ainda, realçar que as relações humanas existentes em um sistema poderão ser consideradas um *fenômeno social*, na medida em que a conduta das pessoas é regulamentada por meio de um conjunto de normas que impõe aos indivíduos determinados comportamentos.

Esse conjunto, ou complexo, ou sistema de normas jurídicas, denomina-se *Ordenamento Jurídico* (Bobbio, 2014)[48]. E as regras presentes nesse sistema jurídico são designadas de

[48] "(...) o ordenamento jurídico (como todo sistema normativo) é um *conjunto de normas*". (BOBBIO, 2014, p. 45).

normas jurídicas. Para se compreender a relevância do estudo acerca das normas jurídicas, justificando a inclusão do conhecimento jurídico na matriz curricular de todo estudante universitário, Nader (p. 83) sintetiza que:

> A norma jurídica exerce justamente esse papel de ser instrumento de definição da conduta exigida pelo Estado. Ela esclarece ao agente *como* e *quando* agir. O Direito Positivo, em todos os sistemas, compõe-se de normas jurídicas, que são padrões de conduta ou de organização social impostos pelo Estado, para que seja possível a convivência dos homens em sociedade. (...). Em síntese, norma jurídica é a *conduta exigida ou o modelo imposto de organização social.*

Salienta-se, ainda, que a criação e a manutenção das normas jurídicas, bem como sua aplicação ao caso concreto, promovem-se por meio do *juízo de valor*[49], ou seja, consegue-se que a norma jurídica imposta à sociedade possua eficácia, porque está de acordo com os conceitos de valor de uma determinada sociedade, pois:

> O Direito, fazendo parte da Ética, pode ser visualizado como o conjunto de normas que estabelecem condutas imperativas (e dotadas de coercibilidade), em razão de *valores* considerados relevantes e, assim, entendidos como necessários para a vida em sociedade. (...), o *valor* integra o Direito, assim como os *fatos* e as *normas.* (GARCIA, 2013, p. 42).

Consagrando essa abordagem, que dimensiona a importância do valor social presente nas normas jurídicas, pode-se encontrar mais uma justificativa para o estudo do Direito ser realizado nos cursos superiores de graduação não pertencentes a esse campo epistêmico. Nesse viés, realça-se, pois, a relevância da construção da Teoria Tridimensional do Direito, edificada por Miguel Reale[50] e amplamente defendida pelos juristas brasileiros, que retrata o seguinte teor:

> O Direito evidencia-se perante a sociedade como normas, mas estas são apenas uma das faces do fenômeno jurídico, o qual somente pode ser visto em conjunto com outras duas dimensões: o fato e o valor. (...). Analisam-se os três elementos, *fato social – valor - norma*, dentro de uma implicação de reciprocidade e de polaridade. (...), ao fato social atribui-se um valor, o qual se traduz em norma. (...) norma (...) é fruto de um fato social ao qual foi atribuído um valor. (VENOSA, 2010, p. 63-64).

Compreende-se, assim, que a norma jurídica possui uma estrutura que descreve os fatos considerados relevantes, os fatos que possuem significado para a sociedade e, por isso, também para o universo do aluno de graduação, porque asseguram um determinado valor social; dessa

---

[49] Reale (2002, p. 34) ensina que "o certo é que toda norma enuncia algo que *deve ser*, em virtude de ter sido reconhecido um valor como razão determinante de um comportamento declarado obrigatório. Há, pois, em toda regra um *juízo de valor*, cuja estrutura mister é esclarecer (...)".

[50] "(...) *fatos, valores e normas* se implicam e se exigem reciprocamente, o que (...) se reflete também no momento em que o jurisperito (advogado, juiz ou administrador) interpreta uma norma ou regra de direito (são expressões sinônimas) para dar-lhe aplicação". (REALE, 2002, p.66).

forma, a norma jurídica serve, ainda, para se alcançar a manutenção e, consequentemente, a transformação do próprio sistema social e/ou do subsistema Educação. Essa afirmação consagra que o Direito, na verdade, possui, sim, uma estrutura tridimensional, ou seja, ele é, ao mesmo tempo, a descrição dos três aspectos: *normativo, fático e axiológico*, aspectos que existirão, necessariamente, em todo fenômeno jurídico de um sistema social, inclusive no âmbito pessoal e profissional de todo estudante universitário. Nesse estudo, Reale (2002, p. 67), arquiteto da Teoria Tridimensional do Direito, conceitua o Direito como sendo:

> (...) a ordenação heterônoma, coercível e bilateral atributiva das relações de convivência, *segundo uma integração normativa de fatos segundo valores*. (...) Direito é a concretização da ideia de justiça na pluridiversidade de seu dever ser histórico, *tendo a pessoa como fonte de todos os valores*. (grifos nossos).

A norma jurídica deriva, portanto, de uma construção de valor que emerge da sociedade. Ademais, observa-se que as regras de conduta social, em especial as jurídicas, enquanto elemento estruturante da sociedade, também possuem a característica de serem "proposições com a finalidade de influenciar o comportamento dos indivíduos e dos grupos, de dirigir as ações dos indivíduos e dos grupos, mais para certos objetivos que para outros" (BOBBIO, 2010, p. 18). De acordo com essa compreensão, pode-se enfatizar, mais uma vez, a relevância da Teoria Tridimensional do Direito, no que diz respeito à validade e à eficácia de uma norma jurídica no meio social, inclusive nas práticas educacionais, mencionando o que Dimoulis (2014, p. 49) explica:

> A coincidência das três esferas [normativa, fática e axiológica] é *devido à convivência social e à educação que transmite valores comuns aos cidadãos*, de forma que as expectativas da maioria da sociedade correspondem aos mandamentos do legislador. Decorre, ainda, da pressão social para que o indivíduo aceite os valores dominantes, expressos na legislação. (grifos nossos).

Observa-se que poderá, então, ser possível ao estudante de graduação, que teve acesso aos saberes jurídicos em seu curso superior de graduação não pertencente à Ciência Jurídica, compreender e garantir seus direitos; e, ao mesmo tempo, reconhecer e cumprir seus deveres, porque, por meio do processo de ensino-aprendizagem, pode perceber, com o livre e crítico pensar, a presença dos valores normativos do seu campo de atuação, em consonância com os valores existentes na realidade sociocultural. Nessa perspectiva:

> (...), ao interagir socialmente, segundo as potencialidades das formas de sociabilidade e segundo padronizações resultantes do equilíbrio estrutural-funcional da associação, os homens recriam, constantemente, certas condições psicossociais e socioculturais que são essenciais para a *sociedade* preservar a sua organização no ritmo de sua "dinâmica interna" e dentro de um máximo de eficácia possível. Nesses termos, (...), a renovação das condições socioculturais, (...), repousam na própria interação social dos indivíduos (ou grupos de indivíduos). (FERNANDES, 1970, p. 81).

Assim, o conhecimento jurídico, proporcionado pelo ensino superior de graduação, revela-se essencial para a formação cidadã; por isso, deve ser perpassado ao aluno o conjunto de normas e valores referentes ao fenômeno normativo exteriorizado nas regras jurídicas de conduta social.

Ademais, ao estudar as regras jurídicas inseridas num determinado Ordenamento Jurídico, pode-se perceber a 'marca' cultural de determinado sistema social. Quer dizer que, como as normas e os valores que formam a cultura de determinada sociedade são os elementos estruturantes desse sistema social, a necessidade de conhecê-los e, também, de adaptá-los é essencial para que o universitário, enquanto ser social que é, possa interagir com as práticas socioculturais existentes nas suas relações pessoais e profissionais.

O acesso ao conhecimento a respeito do conteúdo e das características dessas regras jurídicas ocorre no espaço institucional promovido pelo Direito, enquanto ciência pesquisa o conjunto de regras de conduta social imposto aos indivíduos que vivem em sociedade. E o saber significativo sobre a realidade educacional, por meio do Direito como componente curricular nos demais cursos superiores de graduação não pertencentes a esse campo epistêmico, permitirá o acesso aos saberes que garantem a manutenção/adaptação da sociedade como sistema estruturado e organizado, uma vez que:

> A complexidade do sistema jurídico não é, portanto, uma opção metodológica. É um *imperativo da realidade imanente às relações interpessoais, ao mesmo tempo em que é uma imposição do sentido da Humanidade*. A Humanidade, como princípio, não é o resultado da somatória das individualidades, mas representa *a totalidade de sentido da existência do ser humano sobre a Terra*. (NUNES, 2013, p. 56) (grifos nossos).

A Ciência Jurídica, como componente curricular, proporcionará, portanto, ao universitário a progressiva autonomia pessoal e profissional necessária para superar eventuais desafios existentes no exercício profissional, independentemente do campo de domínio em que ele venha a atuar, porque estará apto a enfrentar as diversas questões que poderão surgir em seu campo pessoal e profissional, de maneira autônoma e reflexiva, porém lógica e articulada com os ordenamentos jurídicos dos *valores* e *normas* da sociedade e de seu campo profissional.

Assim, importa dizer que a estrutura do Currículo dos cursos superiores de graduação não pertencentes à Ciência Jurídica poderá vislumbrar a articulação de conhecimentos significativos, a partir do momento em que delinear, em seu conteúdo, a presença efetiva de saberes jurídicos. Significa dizer que o aluno de graduação, por estar em sociedade, apenas concretizará a construção da qualidade cultural e social de seu Curso, independentemente do curso em que venha a se graduar, se houver a inter-relação com o universo jurídico; dessa forma,

ele será capaz de conquistar a compreensão necessária a respeito das normas impostas à formação de todo e qualquer profissional e de toda e qualquer formação pessoal.

O estudante que vier a ter acesso ao conhecimento jurídico poderá, portanto, conquistar uma formação humanística capaz de capacitá-lo a fazer análises e ponderações de conceitos e argumentos apresentados em seu mundo pessoal e profissional, que poderão ser fundamentados em uma visão crítica e reflexiva, favorável a recepcionar saberes que o qualificarão como Sujeito de Direito, visando, assim, não só a uma melhor formação profissional, mas, antes, a uma melhor formação para alcançar a Cidadania e, com isso, concretizar sua Dignidade. É o que justifica a introdução de componentes curriculares do Direito em cursos superiores de graduação de outros campos epistêmicos, corroborado, ainda, pelas diretrizes curriculares nacionais, o que a seguir se analisa.

4.5 Das Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores que apresentam, em seu Conteúdo, os Saberes Jurídicos

Pelo exposto nesta pesquisa, percebe-se que a Educação está intimamente caracterizada pela prática diária e que os saberes previstos nos Currículos devem ser articulados, permitindo que a aquisição do conhecimento possa ser acessível, igualmente, a todas as pessoas, possibilitando a todo ser humano viver com dignidade, “tão somente”, "pelo simples fato" de ser pessoa humana.

Percebe-se, também, que as instituições de educação superior devem ser capazes de ofertar uma Educação *de/com qualidade*, que forneça ao estudante universitário os conteúdos estritamente técnicos, mas que também favoreça sua formação cultural e política. Isso pressupõe, como se vem confirmando, conhecimentos jurídicos elaborados a partir de conteúdos que dimensionam a cultura humanista presente no universo do estudante, com a intenção de prepará-lo para as circunstâncias pessoais e profissionais existentes nas suas diversas relações sociais.

Nesse enfoque, as próprias diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação não pertencentes ao campo jurídico preveem conteúdos jurídicos em sua estrutura curricular. É o caso da Resolução nº 5, de 8 de março de 2004[51], que “aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design e dá outras providências”, cujos artigos 3º e 4º,

[51] Resolução CNE/CES nº 5/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de março de 2004, Seção 1, republicada no Diário Oficial da União, de 1° de abril de 2004, Seção 1.

por exemplo, descrevem o perfil desejado para o formando em Design e, respectivamente, o que se deve esperar do Curso ofertado:

> Art. 3º. O curso de graduação em *Design* deve ensejar, como *perfil desejado do formando*, capacitação para a apropriação do *pensamento reflexivo* e da sensibilidade artística, para que o designer seja apto a produzir projetos que envolvam sistemas de informações visuais, artísticas, *estéticas culturais* e tecnológicas, *observados o ajustamento histórico, os traços culturais e de desenvolvimento das comunidades bem como as características dos usuários e de seu contexto socioeconômico e cultural*.
>
> Art. 4º. O *curso de graduação em Design* deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para:
> (...);
> III – *capacidade de interagir com especialistas de outras áreas de modo a utilizar conhecimentos diversos* e atuar em equipes interdisciplinares na elaboração e execução de pesquisas e projetos;
> IV - *visão sistêmica de projeto*, manifestando capacidade de conceituá-lo a partir da combinação adequada de diversos componentes materiais e imateriais, processos de fabricação, aspectos econômicos, psicológicos e sociológicos do produto;
> (...);
> VIII - *visão histórica e prospectiva, centrada nos aspectos socioeconômicos e culturais, revelando consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas de sua atividade*. (grifos nossos).

Constata-se, nesse excerto legislativo, e conforme justificavas apresentadas na presente pesquisa, que os objetivos do curso de graduação em Design, que podem ser observados em outros cursos superiores de graduação, consideram a inserção e o desenvolvimento de saberes do Direito. Isso, porque visam a proporcionar tanto o conhecimento básico quanto as noções gerais da Ciência Jurídica, com vistas à sua aplicação na ordem jurídica, econômica e social, como o estudo da legislação vigente e suas implicações nesse campo de atuação.

Consegue-se, nessa trajetória, vislumbrar, conforme analisado na pesquisa, a relevância da presença dos saberes jurídicos para a formação pessoal e profissional do graduando, preparando-o para as diversidades existentes nas relações sociais; é o que se pode confirmar no Plano de Ensino do componente curricular de saber jurídico, “Direito de Propriedade Intelectual”, do curso de bacharelado em Design da Universidade de Sorocaba, em seus objetivos, ementa e conteúdo programático (Apêndice A).

Esse estudo com base no conhecimento jurídico objetiva, pois, capacitar o universitário a conhecer as esferas da Moral, da Ética e do Direito, reconhecendo seus respectivos âmbitos e características, a fim de que experimente, dentro da ética profissional, os direitos e os limites legais do exercício da profissão.

Pode-se entender e justificar a inclusão de componentes curriculares da Ciência Jurídica em cursos de graduação não pertencentes ao campo do Direito, uma vez que seus conteúdos favorecem o debate e a discussão de questões ligadas ao direito e à justiça, basilares para a formação pessoal e profissional de cidadão.

Menciona-se, também, a Resolução nº 1, de 27 de setembro de 2013[52], que "institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Jornalismo, bacharelado, e dá outras providências", pois também prescreve, na estrutura do Curso, a elaboração de seu projeto pedagógico com as características do saber jurídico, conforme seus artigos 2º e 4º:

> Art. 2º. A estrutura do curso de bacharelado em *Jornalismo* deve:
> (...);
> II - utilizar metodologias que privilegiem a *participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos*, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, propiciando suas articulações com diferentes segmentos da sociedade;
> III - *promover a integração teoria/prática* e a interdisciplinaridade entre os eixos de desenvolvimento curricular;
> (...);
> V - *utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem, permitindo assim ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas em equipes multiprofissionais*; (...).
>
> Art. 4º. A elaboração do projeto pedagógico do curso de bacharelado em *Jornalismo* deverá observar os seguintes indicativos:
> I - *formar profissionais com competência teórica, técnica, tecnológica, ética, estética para atuar criticamente na profissão, de modo responsável, produzindo assim seu aprimoramento*;
> (...);
> III - *orientar a formação teórica e técnica para as especificidades do jornalismo, com grande atenção à prática profissional*, dentro de padrões internacionalmente reconhecidos, *comprometidos com a liberdade de expressão, o direito à informação, a dignidade do exercício profissional e o interesse público*;
> (...);
> IX - instituir a graduação como etapa de formação profissional continuada e permanente. (grifos nossos).

Nota-se, assim, que o curso de bacharelado em Jornalismo, assim como outros cursos superiores não pertencentes ao campo jurídico, prevê a presença do conhecimento do campo do Direito, quando insere em suas Diretrizes a possibilidade de apreciação de mensagens, considerando seus reflexos positivos ou negativos em relação às pessoas, aos grupos sociais e ao público em geral.

Desse modo, destaca-se, também, o artigo 5º da referida Resolução, porque diz respeito à maneira pela qual o concluinte do curso de graduação em Jornalismo deve agir em seu campo de atuação, a partir dos saberes adquiridos em seu curso superior, incluindo os do Direito:

> Art. 5º O concluinte do curso de Jornalismo deve estar apto para o desempenho profissional de jornalista, *com formação acadêmica generalista, humanista, crítica, ética e reflexiva*, capacitando-o, dessa forma, a atuar como *produtor intelectual e agente da cidadania, capaz de responder*, por um lado, *à complexidade e ao pluralismo característicos da sociedade e da cultura contemporâneas*, e, por outro, possuir os fundamentos teóricos e técnicos especializados, o que lhe proporcionará clareza e segurança para o exercício de sua função social específica, de identidade

[52] Resolução CNE/CES nº 1/2013. Diário Oficial da União, Brasília, 1° de outubro de 2013 – Seção 1.

> profissional singular e diferenciada em relação ao campo maior da comunicação social.
> Parágrafo único. Nessa perspectiva, as competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores a serem desenvolvidos incluem:
> I - Competências gerais: a) *compreender e valorizar, como conquistas históricas da cidadania e indicadores de um estágio avançado de civilização, em processo constante de riscos e aperfeiçoamento: o regime democrático, o pluralismo de ideias e de opiniões, a cultura da paz, os direitos humanos, as liberdades públicas, a justiça social e o desenvolvimento sustentável*; (...) q) atuar sempre com *discernimento ético*.
> II - Competências cognitivas: (...); c) *compreender e valorizar* o papel do jornalismo *na democracia e no exercício da cidadania*; d) *compreender as especificidades éticas, técnicas e estéticas do jornalismo* (...).
> V - Competências comportamentais: a) *perceber a importância e os mecanismos da regulamentação político-jurídica da profissão e da área de comunicação social*; b) identificar, estudar e analisar *questões éticas e deontológicas no jornalismo*; c) *conhecer e respeitar os princípios éticos e as normas deontológicas da profissão*; (...). (grifos nossos).

Deve-se, ainda, destacar o artigo 6º da mesma Resolução, porque, ao prescrever o perfil do egresso e suas competências, ressalta, também, dentre os conhecimentos desenvolvidos no Currículo do curso superior em Jornalismo, os da Ciência Jurídica:

> Art. 6º Em função do *perfil do egresso e de suas competências*, a organização do currículo deve contemplar, no projeto pedagógico, conteúdos que atendam a seis eixos de formação:
> I - Eixo de *fundamentação humanística*, cujo objetivo é capacitar o jornalista para exercer a sua função intelectual de produtor e difusor de informações e conhecimentos de interesse para a *cidadania*, privilegiando a realidade brasileira, como formação histórica, *estrutura jurídica* e instituições políticas contemporâneas; sua geografia humana e economia política; suas raízes étnicas, regiões ecológicas, cultura popular, crenças e tradições; arte, literatura, ciência, tecnologia, bem como os fatores essenciais para o fortalecimento da *democracia*, entre eles as relações internacionais, a diversidade cultural, os direitos individuais e coletivos; as políticas públicas, o desenvolvimento sustentável, as oportunidades de esportes, lazer e entretenimento e o *acesso aos bens culturais da humanidade*, sem se descuidar dos processos de globalização, regionalização e das singularidades locais, comunitárias e da vida cotidiana.
> II - Eixo de fundamentação específica, cuja função é proporcionar ao jornalista *clareza conceitual e visão crítica* sobre a especificidade de sua profissão, tais como: fundamentos históricos, taxonômicos, *éticos*, epistemológicos; *ordenamento jurídico* e deontológico; instituições, pensadores e obras canônicas; manifestações públicas, industriais e comunitárias; *os instrumentos de autorregulação; observação crítica; análise comparada*; revisão da pesquisa científica sobre os paradigmas hegemônicos e as tendências emergentes.
> (...)
> VI - Eixo de prática laboratorial, que tem por objetivo adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades inerentes à profissão *a partir da aplicação de informações e valores*. (...). (grifos nossos).

O Currículo, ao introduzir em seu conteúdo o conhecimento jurídico, apresenta, então, meios para que o aluno se gradue como pessoa apta a viver em uma sociedade que almeja ser, ou continuar a ser, justa. Isso, porque a Ciência Jurídica pode ser um dos responsáveis pelo impulso para o pensar livre e crítico e, inclusive, um mecanismo essencial para se efetivar a aprendizagem significativa, sob o viés da liberdade e da Cidadania do estudante de graduação.

É o que se pode confirmar também no Plano de Ensino do componente curricular do campo jurídico, “Direito em Comunicação”, do curso de bacharelado em Jornalismo, da Universidade de Sorocaba, em seus objetivos, ementa e conteúdo programático (Apêndice B).

Continuando a analisar a necessidade do estudo jurídico em outros cursos superiores de graduação que não o de Direito, a partir das próprias diretrizes curriculares, os artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CES nº 2, de 27 de setembro de 2013[53], que “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Relações Públicas”, devem ser mencionados, pois se referem ao egresso desse curso superior de graduação e ao que deve ser proporcionado ao aluno nesse Curso:

> Art. 4º. *O egresso do curso de Relações Públicas deve ser profissional ético, humanista, crítico e reflexivo*, com as seguintes características pessoais:
> (...);
> III - *compreensão das problemáticas contemporâneas*, decorrentes da globalização, das tecnologias de informação e da comunicação e do desenvolvimento sustentável necessária ao planejamento de relações públicas;
> IV - entendimento do campo técnico-científico da comunicação, *capaz de estabelecer visão sistêmica das políticas e estratégias de relacionamentos públicos*;
> (...).
>
> Art. 5º. O curso de Relações Públicas deverá possibilitar formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:
> I - Gerais: (...); b) capacidade de articular, de forma interdisciplinar, as interfaces existentes nas diferentes áreas da comunicação, bem como de outros campos do saber, *promovendo a integração teórico-prática*; c) *atuação profissional em consonância com os princípios éticos de comunicação para a cidadania*, considerando as questões contemporâneas, voltadas para *os direitos humanos e a sustentabilidade*; (...). (grifos nossos).

Destaca-se, também, o parágrafo 2º do artigo 6º da referida Resolução, porque diz respeito aos conteúdos curriculares do eixo de formação geral do concluinte do curso de graduação em Relações Públicas e a outros saberes essenciais a seu campo de atuação, dentre eles, os saberes referentes ao universo do Direito:

> Art. 6º (...).
> § 2º O eixo de Formação Geral deverá contemplar conteúdos de cultura geral e de *formação ética e humanística* e prever disciplinas baseadas essencialmente em *conhecimentos das Humanidades e das Ciências Sociais Aplicadas*, da filosofia e da sociologia, com foco na ética e nas questões da sociedade contemporânea, em especial nas questões ligadas aos temas dos *direitos humanos*, educação ambiental e sustentabilidade. (grifos nossos).

Assim, o universitário, ao ter acesso ao processo educativo que proporciona saberes significativos, por meio do universo jurídico, poderá se evoluir como Sujeito de Direito, uma vez que constrói sua identidade sociocultural, resultando em sua liberdade e em sua autonomia.

---

[53] Resolução CNE/CES nº 2/2013. Diário Oficial da União, Brasília, 1° de outubro de 2013, Seção 1.

Corroborando com essa assertiva, salientam-se, também, as diretrizes curriculares[54] que mencionam o propósito dos cursos superiores de tecnologia:

> Têm por finalidade o desenvolvimento de competências profissionais que permitam tanto a *correta* utilização e aplicação da tecnologia e o *desenvolvimento de novas aplicações ou adaptação em novas situações profissionais*, quanto o *entendimento das implicações daí decorrentes e de suas relações com o processo produtivo, a pessoa humana e a sociedade*; (...)[e] *cultivar o pensamento reflexivo, a autonomia intelectual, a capacidade empreendedora e a compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos, nas suas relações com o desenvolvimento do espírito científico*; incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, a criação artística e cultural e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho; adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a c*ontextualização* e a atualização permanente dos cursos e seus currículos; *garantir a identidade* do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular[55]. (grifos nossos).

Nessa concepção, observa-se que também os cursos superiores de tecnologia, ao incluírem o saber jurídico em seu conteúdo curricular, visam a oferecer ao estudante uma conexão entre o técnico-científico e os institutos jurídicos existentes no Direito, buscando formar um profissional bem qualificado para o manejo de situações técnicas, sociais, políticas e jurídicas relativas ao exercício de sua profissão. É o que se pode confirmar, ainda, no Plano de Ensino do componente curricular da esfera jurídica, "Noções de Direito Empresarial", do Curso Superior de Tecnologia em Logística, da Universidade de Sorocaba, em seus objetivos, ementa e conteúdo programático (Apêndice C).

Entretanto, existem alguns cursos de graduação oferecidos pela Universidade de Sorocaba[56], em sua maioria relacionados aos cursos da Saúde e aos da Licenciatura, que não possuem o componente curricular do Direito, mas que têm saberes que podem ser oriundos do universo da Ciência Jurídica, como: ética, responsabilidade e legislação. Apesar disso, esses saberes, por si só, podem não ser capazes de efetivar a formação técnica e humanística essencial na educação superior, porque podem não concorrer para a articulação com saberes significativos, essenciais para estimular o livre e crítico pensar do aluno, conforme se demonstrou na presente pesquisa. O preenchimento dessa lacuna pode ocorrer, principalmente, com a presença de saberes da Ciência Jurídica desenvolvidos de maneira transversal, justificando-se, assim, a ideia de que o conhecimento jurídico deve encontrar-se em outros campos epistêmicos.

---

[54] Parecer homologado por Despacho do Ministro da Educação, publicado no Diário Oficial da União de 13 de dezembro de 2002: Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002, Seção 1, p. 162, que "institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia". (grifos nossos).

[55] Pode se destacar, também, o Parecer CNE/CP nº. 29, de 18 de dezembro de 2003.

[56] Conforme pode se verificar no Anexo B.

No mais, também existem alguns cursos oferecidos pela Universidade de Sorocaba[57] que não possuem nenhuma referência a conteúdo proveniente do conhecimento jurídico e que, por isso, pode-se observar a ausência de um 'ingrediente' essencial da educação superior: estimular o livre e crítico pensar do aluno por meio do ato educativo, hábil a concretizar uma formação cidadã.

A pesquisa permitiu, também, perceber que a presença do Direito como componente curricular proporciona a compreensão a respeito do papel e da função político-social do Currículo na Educação, em especial na da educação superior, pois se consegue, no cenário acadêmico, desvelar o contexto educacional, no qual transitam conhecimentos significativos, uma vez que, na universidade, deve-se "reorganizar os conhecimentos em forma de disciplinas e de produzir conhecimentos sobre conhecimentos" (DIAS SOBRINHO, 2014b, p. 656).

Isso ocorre, uma vez que o ato educativo é capaz de proporcionar ao aluno de graduação o instrumental necessário para que tenha uma noção básica do Sistema Jurídico Brasileiro e, então, possa conhecer, especificadamente, os direitos e os limites para sua atuação profissional, com ênfase na legislação vigente.

Reitera-se, dessa forma, que, ao disponibilizar o conhecimento jurídico ao estudante de graduação, haverá a democratização dos saberes, imprescindível para alcançar a Cidadania, porque permite, por meio do olhar do sujeito/estudante como um fim em si mesmo, tornando-o visível e participativo socialmente, de maneira livre e crítica, em todos os movimentos sociais e políticos vividos em seu universo pessoal e profissional.

Percebeu-se, ainda, que as próprias diretrizes curriculares consideram saberes significativos que se referem à Ciência Jurídica, o que permite a formação do cidadão livre, que conhece e compreende seus direitos e deveres, presentes em uma sociedade que visa a materializar a condição de equidade. Essa é, portanto, a responsabilidade das instituições de ensino superior, no sentido de que devem estimular o conhecimento significativo, incluindo o conhecimento do Direito, por ser primordial para realizar, no sistema social, o ideal de justiça social.

Contudo, conforme se demonstrou na presente pesquisa, a elaboração de um Currículo que permite o estudo da legislação vigente e de saberes jurídicos, bem como o estudo acerca das condicionantes que determinam a atuação do profissional, deverá capacitar o universitário a distinguir as esferas da Moral, da Ética e do Direito, reconhecendo seus respectivos âmbitos

[57] Conforme pode se verificar no Anexo C.

e características, além de compreender e atuar de acordo com os direitos e os limites legais do exercício da profissão.

É o que ocorre, e deve continuar a ocorrer, com os cursos superiores de graduação em Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Relações Públicas, Design, Logística, Hotelaria, Gestão de Equinocultura, Gestão de Produção Industrial, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Comércio Exterior, que já foram (ou são) ministrados pela pesquisadora, dentre outros, da Universidade de Sorocaba, que incluem, em seu Currículo, componentes curriculares do campo do Direito[58].

Dessa forma, a Universidade de Sorocaba caminha para materializar não só os preceitos contidos nas diretrizes curriculares de cursos de bacharelado e de tecnologia, como, ainda, o preceito legal previsto no artigo 9º da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação[59], que "estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos", a serem seguidas pelo sistema de ensino e por suas instituições: "a Educação em Direitos Humanos *deverá estar presente* na formação inicial e continuada de *todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento*" (grifos nossos).

Reitera-se, portanto, que o saber jurídico deve estar presente no conteúdo curricular *bem* elaborado, porque poderá ser eficaz para disponibilizar conhecimentos e informações essenciais para o universitário viver/conviver em sociedade, uma vez que, ao concorrer para a formação técnica e humanística, poderá materializar o fim social da universidade: *formar sujeitos humanos tecnicamente competentes e socialmente responsáveis.*

[58] Conforme se pode verificar no Anexo A.
[59] Resolução CNE/CES nº 1/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da presente pesquisa foi fundamentar a importância da inclusão do Direito como componente curricular nos Currículos de graduação dos cursos que não são de atuação da Ciência Jurídica. Num primeiro momento, trata-se de consolidar a argumentação de que as instituições educacionais devem ofertar uma Educação *de/com* qualidade, que favoreça a formação humanística do estudante universitário, além de propiciar-lhe acesso aos conteúdos estritamente técnicos. O argumento apresentado para alcançar esse objetivo é o de incluir nos Currículos componentes curriculares com saberes de teor humanista, visando preparar o estudante para sua atuação em futuros contextos pessoais e profissionais.

Nesses termos, pôde-se realizar uma análise visando entender e fundamentar o *Direito como componente curricular nos cursos de graduação*. O objetivo do trabalho teve como ponto de partida argumentar que tal providência pode/deve favorecer o debate e a discussão de questões ligadas ao direito e à justiça, angulares para a formação pessoal e profissional de cidadão.

Os estudos iniciais revelaram que, para explicar a necessidade da inclusão de conhecimentos jurídicos na matriz curricular dos cursos de graduação não atinentes ao Direito, seria indispensável realizar um estudo a respeito do Currículo, para clarear seu papel e sua função formativa na Educação. Ou seja, era preciso entender como se devem configurar os conteúdos no instrumento responsável pela mediação do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem do aluno de graduação, incluindo aí o Direito, mesmo não sendo esse componente curricular diretamente relacionado à carreira escolhida pelo aluno.

O estudo evidenciou que a elaboração de um Currículo, com base no conhecimento, nas competências e nas experiências vivenciadas pelo docente, deve oferecer, de acordo com a *práxis* educacional, uma aprendizagem que faça aflorar a estrutura cultural social subjacente, almejando o desenvolvimento do pensar livre e crítico do universitário.

Assim, a investigação realizada permitiu reconhecer o Currículo como um mecanismo sociocultural pedagogicamente adequado para conceber os saberes significativos na educação superior. O plano curricular se confirma, então, como estratégia, para promover o crescimento pessoal e profissional do universitário mediante a incorporação dos saberes relevantes no contexto sociocultural. Argumenta-se que o aluno de graduação se torna hábil, mediante esses saberes, a reconhecer identidades socioculturais, necessárias para a aprendizagem significativa que poderá resultar em sua liberdade e em sua Cidadania.

Com esse intuito, sedimentou-se a ideia de que o Currículo possui relevância para a construção do projeto pedagógico de um curso, que se concretiza mediante a inclusão do conhecimento significativo, como o da Ciência Jurídica inserido nas matrizes curriculares de cursos de graduação de outros domínios do Conhecimento.

A presente pesquisa teve, ainda, o intuito de demonstrar que o direito de acesso à Educação é comum a todos, pela simples condição de serem pessoas humanas. Isso, porque, conforme se revelou, o Estado, por obrigação legal previamente estabelecida na Carta Magna, deve garantir e preservar o acesso à Educação. Ademais, nesse aspecto, revelou-se, também, que, de forma isonômica, o direito de acesso à educação superior de graduação deve ser garantido a toda pessoa que almeja adquirir conhecimentos significativos, especialmente para se profissionalizar.

A pesquisa reúne argumentos a favor da ideia de que os cursos de graduação devem, para além da estrita formação profissional, ser pensados, por docentes e alunos, no horizonte da formação humana, cidadã e crítica. Comprovou-se que o acesso aos conhecimentos do Direito em nível superior é capaz de subsidiar o desenvolvimento de um pensar livre e crítico, promovendo, assim, maior consciência, liberdade e autonomia.

Por esse enfoque, pôde-se perceber que o Currículo de cursos superiores de graduação não pertencentes à Ciência Jurídica, ao incluir conhecimentos jurídicos, consegue fomentar um processo de ensino-aprendizagem mais reflexivo e consciente, do mundo social e cultural, em que a *práxis* educacional opera nas interligações entre o pensar e o atuar, contribuindo para o verdadeiro conhecimento.

O presente estudo revelou que o Currículo concebido sob a ótica das regras educacionais, que regulamentam o desenvolvimento do saber significativo em cada curso superior de graduação, é capaz de evitar hegemonias de certas classes sociais ou estratégicas mercadológicas ligadas ao rendimento dos estudantes. Constatou-se que o Currículo, apesar de ter como base a realidade social e cultural, não pode ser um recurso utilizado para modificar o verdadeiro conhecimento. Ou seja, o conhecimento significativo presente no Currículo deve ser fundamentado na dialética entre o mundo do conhecimento necessário e o mundo do conhecimento da realidade, para que não se torne um instrumento de empoderamento do indivíduo nem, tampouco, uma ferramenta utilizada pelo mercado com relevo ao interesse econômico. Nessa perspectiva, ficou claro que o aluno representa um valor em si, não podendo ser transformado em uma peça a serviço de outros interesses, como, por exemplo, do mercado. Antes de tudo, o estudante universitário deve ser reconhecido como pessoa e como ser social,

devendo, portanto, o desenvolvimento dessa dimensão ser considerado correlato à formação profissional.

Nesse entendimento, o Currículo deve ser considerado como um processo orientado para a materialização do fim almejado pela Educação: desenvolver um sujeito pensante e consciente, profissionalmente competente e socialmente responsável. Para isso, o sistema curricular deve delinear, em seu conteúdo, a *cultura* existente em uma determinada sociedade e, ao mesmo tempo, fazer com que os saberes desenvolvidos ganhem significado para o estudante (ser social).

Nesses termos, o Currículo *bem* elaborado deve envolver o fim social buscado pela Educação, incluindo na estrutura curricular conhecimentos e habilidades profissionais, mas também os saberes relativos à formação humana e cidadã. Entre esses saberes se inclui o Direito. Como se tentou mostrar ao longo do trabalho, a Ciência Jurídica é ordenadora e reguladora das relações sociais, essencial, pois, para a constituição de uma sociedade digna e justa. Assim, o ato educativo deve ser entendido como uma ação da socialização, responsável pela formação profissional, mas, também, pela cristalização do entendimento crítico a respeito da realidade sociocultural.

Constatou-se, dessa forma, que o universitário, em um sistema democrático de Direito, tem o direito e o dever de conhecer seu papel social na sociedade e de compreender as questões éticas e culturais presentes em seu mundo. Foi possível compreender que o ato educativo deve, então, proporcionar o acesso a saberes significativos, dos quais fazem parte aqueles pertinentes ao campo do Direito.

Da presente pesquisa inferiu-se, portanto, que o conhecimento estruturado, organizado e dinâmico da realidade se encontra em conformidade com práticas pedagógicas multicontextualizadas, hábil a estimular o acesso em rede ao conhecimento significativo e, também, adequado ao preparo do aluno para adquirir e respeitar, por meio do livre e crítico pensar, valores morais e sociais presentes nas suas diversas relações pessoais e profissionais.

Dessa forma, evidenciou-se que o Currículo deve considerar a interação entre os componentes curriculares, aparentemente, distintos, mas que são complementares/suplementares à formação integral do sujeito cidadão. A multidisciplinaridade permite a compreensão da realidade por meio de um processo integrado, em que se inter-relacionam progressivamente os conteúdos dos componentes curriculares das realidades social, política, administrativa, histórica e, também, da atuação jurídica.

Em outras palavras, no ensino superior de graduação devem interagir as ciências incluindo o Direito, para pensar e compreender a sociedade em um enfoque específico, mas

dentro de uma visão ampla e multidisciplinar. A pesquisa fortaleceu essa abordagem multidisciplinar, em que o universitário alcança uma visão intercontextualizada do conhecimento, com coerência entre o processo de profissionalização e o crescimento pessoal.

Outro resultado, colateral da investigação realizada, foi a possibilidade de o universitário desenvolver a capacidade do pensamento autônomo, ampliando, dessa forma, sua liberdade individual e a construção de sua Cidadania. O Currículo e a prática formativa assim entendida favorecem a formação do ser humano, não só como profissional bem preparado e competente, mas, também, como pessoa capaz de agir socialmente e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Foi possível corroborar a necessidade de tornar operacional o sempre proclamado ideal da educação superior de promover o conhecimento como bem público, essencial ao progresso da sociedade. Por isso, o aspecto de formação profissional e cultural deve fazer parte do projeto pedagógico da universidade, inclusive, considerando os conhecimentos jurídicos como elemento relevante para o Currículo de natureza integral. Durante a pesquisa, ficou evidenciado que, em um sistema democrático de Direito, o cultivo do pensamento crítico possibilita ao estudante a participação no processo social e político, no interior do qual ocorre a vida pessoal e profissional. Percebeu-se, então, que a conquista do acesso à Educação, em especial à educação superior de graduação, liga-se à ideia de Cidadania e à elaboração da Dignidade da pessoa humana. A partir do momento em que o universitário passa por um processo formativo que lhe proporciona o acesso tanto aos conhecimentos profissionalizantes, como aos saberes culturais, incluindo os saberes jurídicos, efetivam-se as possibilidades de seu crescimento como sujeito autônomo e socialmente responsável.

Assim, da presente pesquisa permite-se verificar que a elaboração de um Currículo deve considerar, além da formação profissional, a formação para a Cidadania e a Dignidade da pessoa humana, almejando, continuamente, a construção do Sujeito de Direito. Evidenciou-se, também, a importância do estudo do Direito no sentido de que nele se apreendem e se debatem as premissas legais que presidem, tanto no campo profissional do universitário, quanto na sua relação ética com os outros seres humanos na sociedade.

A pesquisa contribuiu para elucidar o porquê/para quê a Ciência Jurídica deve ser incluída na matriz curricular dos cursos de graduação. Para que isso se efetive, deve-se incluir, nos Currículos, saberes significativos do ponto de vista subjetivo e social, favorecendo o pensar como pessoa e como ser social. Ao inter-relacionar os componentes curriculares, aparentemente distintos, constatou-se que eles são essenciais para complementar/suplementar a formação reflexiva e autônoma do universitário, fundamental para sua formação cidadã. Nesse sentido,

entende-se que, a partir do momento em que o Currículo consegue delinear, em seu conteúdo, a presença efetiva do conhecimento jurídico, ele favorece a articulação de conhecimentos significativos aptos a qualificar o universitário como Sujeito de Direito.

A presente dissertação contribui para consolidar a necessidade da inclusão do conhecimento jurídico na matriz curricular dos cursos de graduação em Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Logística, Design, Hotelaria, Gestão de Equinocultura, Relações Públicas, Gestão de Produção Industrial, dentre outros, da Universidade de Sorocaba, como também para enfatizar a necessidade da inclusão nos demais cursos que ainda não promovem esse saber jurídico; isso, porque não só concorre/concorrerá, como foi exposto, para o crescimento do universitário como Sujeito de Direito, como também, para o cumprimento dos preceitos contidos nas Diretrizes Curriculares de cursos de bacharelado, licenciatura e de tecnologia e, ainda, o preceito legal previsto na Resolução CNE/CES nº 1, de 30 de maio de 2012, que prescreve, para a formação de todos os profissionais, a necessidade da presença da educação em Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

ABBOUD, Georges; CARNIO, Henrique Garbellini; OLIVEIRA, Rafael Tomaz de. **Introdução à Teoria e à Filosofia do Direito.** 3. ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Editora RT, 2015.

AFONSO, Almerindo Janela. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. In: **Educação & Sociedade.** vol. 31, n. 113, p.1137-1156. ISSN 0101-7330, dez. 2010.

ALTBACH, Phiplip G. Retos presentes y futuros para el rol de la educación superior en el contexto de la glogalisación. In: **La educación superior en el mundo – Educación Superior**: Nuevos Retos y Roles Emergentes para el Desarrollo Humano y Social. Barcelona, Espanha: Global University Network for Innovation, marzo 2008.

ALVES, Fernanda de Matos Sanchez; REINERT, José Nilson. Percepção dos coordenadores dos cursos de graduação da UFSC sobre a multidisciplinaridade dos cursos que coordenam. In: **Revista de Avaliação da Educação Superior.** Campinas, SP: RAIES; Sorocaba, SP: Uniso, v. 12, n. 4, dez. 2007, p. 685-702.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo.** trad. Vinicius Figueira, 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas (trad. Rosângela Batista Camargo). In: **Multirreferencialidades nas ciências e na educação.** Coord. Por Joaquim Gonçalves; rev. da trad. Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 24-41.

ARENAS, Alberto. Los textos escolares y su representación de la guerra de Iraq. In: **Revista de Estudos Universitários.** vol. 38, n. 1, Sorocaba, SP: Uniso, dez. 2011, p. 37-51.

ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. In: **Educação & Sociedade.** vol. 31, n. 113, Campinas, SP: Cedes, out/dez. 2010, p. 1381-1416.

AUAREK, Wanilde Mary Ferrari; CUNHA, Daisy Moreira. Circulação de elementos epistêmicos na cooperação professor/alunos para a montagem de circuitos elétricos em laboratório. In: **Estudos curriculares**: um debate contemporâneo. Org. por MORGATO, José Carlos; SANTOS, Lucíola de Castro Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. Curitiba, PR: CRV, 2013.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Educação para a formação de autores-cidadãos. In: **Multirreferencialidades nas ciências e na educação.** Coord. Por Joaquim Gonçalves; rev. da trad. Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 7-13.

BARCELLOS, Ana Paula de. **A eficácia jurídica dos Princípios Constitucionais**: o princípio da dignidade da pessoa humana. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BARROSO, Luis Roberto. Prefácio. In: BARCELLOS, Ana Paula de. **A eficácia jurídica dos Princípios Constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana de.** Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BENTO, Jorge Olímpio. Do Estado da Universidade: metida num Sarcófago ou no leito de Procrustes? In: **Revista de Avaliação da Educação Superior.** vol. 19, n. 03. Campinas, SP: RAIES; Sorocaba, SP: Uniso, nov. 2014a, p.689-721.

___. **Por uma UniverCidade anticonformista.** Belo Horizonte: Instituto Casa as Educação Física/Unicamp e Fórum Pensamento Estratégico – PENSES, 2014b.

BICALHO, Lucinéia Maria Bicalho; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciência da informação. In: **Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011. ISSN 1518-2924. DOI: 10.5007/1518-2924.2011v16n32p1, acesso em 10 de janeiro de 2017.

BOBBIO, Noberto. **A Era dos Direitos.** 10ª reimpressão. trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

___. **Teoria Geral do Direito.** trad. Denise Agostinetti, revisão de trad. Silvana Cobucci Leite, 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRUNNER, José Joaquim. Transformaciones de la Universidad Pública. In: **Revista de Sociologia.** n. 19, Santiago de Chile: Faculdad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 2005, p. 31-49.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, Ruy de Quadros. Capacitação Tecnológica, Revalorização do tarbalho e Educação. In: FERRETTI, C. J. et al. **Novas Tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação Superior e Formação Humana: um diálogo com Pedro Goergen. In: **Filosofia e Educação (RFE)**, Campinas, SP, vol. 8, nº 2. p. 141-167, out/2016. ISSN 1984-9605. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/issue/view/1184/showToc>. Acesso em: 09 nov. 2016.

CORRÊA, Guilherme Carlos; PREVE, Ana Maria Hoepers. A Educação e a Maquinaria Escolar: produção de subjetividades, biopolítica e fugas. In: **Revista de Estudos Universitários.** vol. 37, n. 2, Sorocaba, SP: Uniso, dez. 2011, p. 181-202.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira**: católicos e liberais. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

___. Formação e Conhecimento: perspectivas filosóficas e sociológicas. In: **Revista de Avaliação da Educação Superior.** vol. 19, n. 03. Campinas, SP: RAIES; Sorocaba, SP: Uniso, nov. 2014, p.603-629.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. In: **AVALIAÇÃO**: Revista da Avaliação da Educação Superior. vol. 20, n.1, Campinas, SP: RAIES; Sorocaba, SP: Uniso, março 2015, p. 123-142.

DEMO, Pedro. **Sociologia**: uma introdução crítica. São Paulo: Atlas, 1983.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. In: **Educ. Soc.** vol. 31, n. 113, p.1223-1245. ISSN 0101-7330, dez. 2010.

___. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? In: **Rev. Bras. Educ.**, n. 28, p.164-173. ISSN 1413-2478, jan/abr. 2005, p. 164-173.

___. Segundo Prefácio. In: BENTO, José Olímpio. **Por uma universidade anticonformista.** Belo Horizonte: Instituto Casa as Educação Física/Unicamp e Fórum Pensamento Estratégico – PENSES, 2014a.

___. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. In: **Revista de Avaliação da Educação Superior.** vol. 19, n. 03. Campinas, SP: RAIES; Sorocaba, SP: Uniso, nov. 2014b, p.643-662.

DIMOULIS, Dimitri. **Manual de Introdução ao Estudo do Direito.** 6. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014.

DURAND, Gilbert. Multidisciplinaridades e heurística. In: **Multirreferencialidades nas ciências e na educação.** Coord. Por Joaquim Gonçalves; rev. da trad. Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 85-97.

FERNANDES, Florestan. **A condição de sociólogo.** São Paulo: Hucitec, 1978.

___. **Elementos da sociologia teórica.** São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1970.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 3ª. ed. atual. rev. ampl. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira. 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 21. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1997.

GARCIA, Gustavo Filipe Barbosa. **Introdução ao Estudo do Direito**: teoria geral do Direito. 2. ed. rev. atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense, São Paulo: Método, 2013.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOERGEN, Pedro. Educação Superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. In: **Educação & Sociedade.** vol. 31, n. 112, Campinas, SP: Cedes, ISSN 0101-7330, jul/set. 2010, p. 895-917.

___. Ensino Superior e Formação: elementos de um olhar ampliado de avaliação. In: **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior.** vol. 6, n. 4. Campinas, SP: RAIES; Sorocaba, SP: Uniso, 2001, p. 63-76.

___. **Pós-modernidade, ética e educação.** 2. ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

___. Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. In: **Revista de Avaliação da Educação Superior.** vol. 19, n. 03. Campinas, SP: RAIES; Sorocaba, SP: Uniso, nov. 2014, p. 561-584.

GUERRA, Alexandre. **Princípio da Conservação dos Negócios Jurídicos**: a eficácia jurídico-social como critério de superação das invalidades negociais. São Paulo: Almedina, 2016.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IHERING, Rudolf von. **A luta pelo direito.** 8. ed. trad. Por J. Cretella Jr. E Agnes Cretella. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014.

KELSEN, Hans. **O que é justiça?**: a justiça, o direito e a política no espelho da ciência. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAMARRA, Noberto Fernandes. Universidad, Sociedad y Conocimiento reflexiones para el debate. In: **Revista de Avaliação da Educação Superior.** vol. 19, n. 3. Campinas, SP: RAIES; Sorocaba, SP: Uniso, nov. 2014, p. 663-688.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARQUES, Edi Carlos A. ZANCANARO, Lourenço. A ética do discurso e a Educação em crise: uma aproximação em crise. In: **Revista de Estudos Universitários.** vol. 33, n. 2, Sorocaba, SP: Uniso, dez. 2007, p. 123-141.

MARQUES, Waldemar. Brasil, terra de contrastes. In: **Revista de Avaliação da Educação Superior.** vol. 19, n. 03. Campinas, SP: RAIES; Sorocaba, SP: Uniso, nov. 2014, p. 749-771.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil. In: **Educação & Sociedade.** Vol 30, n. 106. Campinas, SP: Cedes, jan/abr. 2009, p. 15-35.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da. Currículo, Transgressões e Diálogo: quando outras possibilidades se tornam necessárias. In: **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão, Sergipe: Fluendo Crescit, v. 9, n. 18, jan-abr. 2016, p. 45-54.

MORGADO, José Carlos. O Professor como Decisor Curricular: de ortodoxo a cosmopolita. In: **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão, Sergipe: Fluendo Crescit, v. 9, n. 18, jan-abr. 2016, p. 55-64.

NADER, Paulo. **Introdução ao Estudo do Direito.** 35. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

NUNES, Luiz Antônio Rizzatto. **Manual de Introdução ao Estudo do Direito.** 11. ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2013.

___. O Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana: doutrina e jurisprudência. São Paulo: Saraiva, 2002.

PAIS, José Machado. Conhecimentos cotidianos nos processos de aprender e ensinar. In: **Diferentes perspectivas de Currículo na Atualidade.** Org. por FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, KEZIA Rodrigues. Petópolis, RJ: De Petrus: NUPEC/UFES, 2015, p. 23-44.

PARASKEVA, João M. **Michael W. Apple e os estudos (curriculares) críticos.** vol. 2, n. 1, pp. 106/120, Portugal: revista currículo sem fronteiras, jan/jun 2002, disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>, acesso em: 28 out. 2015.

PEREIRA, Caridade Maria dos Santos; PEDRO, Ana Paula. Escola, Cidadania e Formação de Sujeitos Éticos: os desafios da participação do aluno. In: **Revista de Estudos Universitários.** vol. 35, n. 2, Sorocaba, SP: Uniso, dez. 2009, p. 101-120.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal. (Com)posições, construções e tessituras: algumas (a)notações sobre injustiças cognitivas e currículo como experiência. In: **Diferentes perspectivas de Currículo na Atualidade.** Org. por FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, KEZIA Rodrigues. Petópolis, RJ: De Petrus: NUPEC/UFES, 2015.

PLATÃO. **A República**. trad. de Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PUIG, Josep M.; MARTÍN, Xus; ESCARDÍBUL, Susana; NOVELLA, Anna M. **Democracia e participação escolar**: propostas de atividades. Coord. e rev. técnica Ulisses F. Araújo, trad. Maria Cristina Oliveira, São Paulo: Moderna, 2000.

QUEIROZ, Maria Teresa Sokolowski, Desafios à Educação num mundo globalizado. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (**RBPAE**), vol. 19, n. 1, jan./jun. 2003, p. 119-130.

RANGEL, Iguatemi Santos. Possíveis contribuições de Boaventura de Sousa Santos para o campo do currículo e de formação de professores. In: **Diferentes perspectivas de Currículo**

na Atualidade. Org. por FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, KEZIA Rodrigues. Petópolis, RJ: De Petrus: NUPEC/UFES, 2015.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de Direito.** 27. ed., São Paulo: Saraiva, 2002.

RODRIGUES, Dirceu A. Victor. **Dicionário de Brocardos Jurídicos.** 10. ed. São Paulo: Ateniense, 1994.

ROSA, Alexandre Reis. Um século de Taylorismo. In: **Revista Sociedade e Gestão.** vol. 10, n. 2, São Paulo: GVexecutivo, jul./dez. 2011

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. trad. Ernani F. da F. Rosa, 3. ed. Porto Alegra: Artmed, 2000.

SANTOS, Fernando Ferreira dos. **Princípios Constitucionais da dignidade da pessoa humana.** São Paulo: Celso Bastos Editor: Instituto Brasileiro de Direito Constitucional, 1999.

SANTOS, Nair Iracema Silveira dos; LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini. Educação e Cidadania: desafios para a Universidade na construção de diálogos com as comunidades populares. In: **Revista de Estudos Universitários.** vol. 33, n. 1, Sorocaba, SP: Uniso, jun. 2007, p. 77-88.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHÖRNER, Anselmo. O movimento pela “obra” e os moradores em movimento: pedagogia cotidiana no Morro da Pedra – Jaraguá do Sul (SC): 1997-2003. In: **Revista de Estudos Universitários.** vol. 33, n. 1, Sorocaba, SP: Uniso, jun. 2007, p. 61-75.

SIMONINI, Eduardo. Currículo e devir. In: **Diferentes perspectivas de Currículo na Atualidade.** Org. por FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, KEZIA Rodrigues. Petópolis, RJ: De Petrus: NUPEC/UFES, 2015, p. 61-78.

SOUSA, Francisco. Cultura e Experiência enquanto ferramentas conceituais no trabalho curricular. In: **Estudos curriculares**: um debate contemporâneo. Org. por MORGATO, José Carlos; SANTOS, Lucíola de Castro Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. Curitiba, PR: CRV, 2013, p. 65-80.

SOUSA, Jesus Maria. Repensar o Currículo como Emancipador. In: **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão, Sergipe: Fluendo Crescit, v. 9, n. 18, jan-abr.2016, p. 111-120.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e ensino superior**: estrutura e funcionamento. São Paulo: Pioneira, 1997.

SÜSSEKIND, Maria Luísa. Currículo: contribuições de Boaventura de Sousa Santos e Michael de Certeau. In: **Diferentes perspectivas de Currículo na Atualidade.** Org. por FERRAÇO, Carlos Eduardo; RANGEL, Iguatemi; CARVALHO, Janete Magalhães; NUNES, KEZIA Rodrigues. Petópolis, RJ: De Petrus: NUPEC/UFES, 2015, p. 167-184.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRINDADE, Hélgio. Brasil: os desafios das reformas e avaliação da educação superior. In: **Revista de Sociologia.** n. 19, Chile: Universidad de Chile, 2005, pp. 51-70.

VADE MECUM RT. 12ª ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2016.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Introdução ao Estudo do Direito**: primeiras linhas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ZANARDI, Teodora Adriano Costa. **Conhecimento Poderoso e Conhecimento Contextualizado**: o currículo entre Young e Freire. 36. Reunião Nacional da Anped. Goiânia: Revista Brasileira de Educação, 29 de set/02 de out de 2013.

ZUIN, Antônio A. S.; COSTA, Belarmino César Guimarães da. Ética e formação: elogio ao processo argumentativo. In: **Filosofia e Educação (RFE)**. Campinas, SP, vol. 8, nº 2. p. 62-78, jun-set/2016. ISSN 1984-9605. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/issue/view/1184/showToc>. Acesso em: 20 nov. 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Plano de Ensino do componente curricular do campo de atuação jurídica, "Direito de Propriedade Intelectual", do curso de bacharelado em Design da Universidade de Sorocaba.

PLANO DE ENSINO DE 2017

Caracterização do componente curricular

Componente curricular: Propriedade Intelectual	
Curso: Design	
Carga horária específica: 40 horas/aulas	**Créditos:** 02

Objetivos

1. Proporcionar os conhecimentos básicos e noções gerais da Propriedade Intelectual com vistas à sua aplicação na ordem jurídica, econômica e social.
2. Estudo da legislação vigente e suas aplicações no curso de Design.
3. Objetiva-se capacitar o aluno a conhecer as esferas da moral, da ética e do Direito, reconhecendo os seus respectivos âmbitos e características.
4. Descrever em linhas gerais a estrutura do ordenamento jurídico brasileiro, de modo a permitir o estudo e proporcionar a noção em Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito do Consumidor.
5. Oferecer a noção acerca das garantias constitucionais condicionantes para todas as atividades profissionais, inclusive a do profissional em Design.
6. Fornecer o instrumental necessário para que o aluno tenha uma noção básica do sistema jurídico brasileiro e conheça, dentro da ética profissional, os direitos e os limites legais do exercício da profissão.

Ementa

1. Noções Fundamentais do Direito, Moral e Ética

2. Direitos Fundamentais e Garantias Constitucionais

3. Noções Fundamentais do Direito do Trabalho

4. Noções Fundamentais do Direito Comercial

5. Noções Fundamentais do Direito do Consumidor

6. Propriedade Industrial

7. Ética Profissional

Conteúdo Programático (contemplando pesquisa e extensão)

Conteúdo Programático	Horas/aulas
Apresentação pessoal, do componente curricular, do Curso de Direito e do Plano de Ensino	**2 h/a**
1. Noções Fundamentais do Direito, moral e Ética – conceito e noções básicas:	**4 h/a**
1.1 Acepções da palavra Direito	
1.2 Direito e Moral	
1.2.1 Distinção entre moral e direito	
1.2.1 Teoria Tridimensional do Direito	
1.3 Norma Jurídica	
1.4 Relação Jurídica	
2. Direito Fundamentais e Garantias Constitucionais – noções básicas:	**4 h/a**
2.1 Ordenamento Jurídico Brasileiro	
2.1.1 Direito Constitucional	
2.1.2 Legislação Infraconstitucional	
2.1.3 Normas Infralegais	
2.2 Princípios Constitucionais	
2.3 Direitos e Garantias Fundamentais	
2.4 Direitos Individuais e Coletivos	
3. Noções Fundamentais do Direito do Trabalho:	**2 h/a**
3.1 Formação e evolução do Direito do Trabalho	
3.2 Estrutura do Direito do Trabalho. Conceito. Denominação	
3.3. Contrato Individual de Trabalho e Relação de emprego	
4. Noções Fundamentais do Direito Comercial:	**4 h/a**
4.1 Origens e evolução do Direito Comercial	
4.2 Empresa e empresário	
4.3 Sociedades Empresárias	
5. Noções Fundamentais do Direito do Consumidor:	**4 h/a**
5.1 A história do consumo e o Direito do consumidor	
5.2 Conceitos. Noções e aspectos gerais	
5.3 Publicidade Ilícita	
6. Propriedade Intelectual	**10 h/a**
6.1 Criação Intelectual.	

6.2 Direito Autoral	
6.2.1 Software	
6.2 Direito de Propriedade Industrial	
6.2.1 Lei de Propriedade Industrial – LPI (Lei nº. 9279/96).	
6.2.2 Instituto Nacional de Propriedade Industrial – INPI.	
6.2.3 Patentes de invenção e de modelo de utilidade:	
a) requisitos e procedimento da patente;	
b) Nulidades e extinção da patente.	
6.2.4 Registro de marca e de desenho industrial:	
a) Desenho industrial:	
* conceito;	
* registro do desenho industrial;	
* nulidade e extinção do registro.	
b) Marca:	
* conceito e classificação;	
* do registro da marca: requisitos, procedimento, nulidade e extinção.	
6.3 Indicações geográficas: indicação de procedência e denominação de origem.	
7. Ética Profissional:	**4 h/a**
7.1 Código de Ética Profissional	
7.2 Deveres. Relações com os Clientes. Publicidade	
8. Três avaliações semestrais (duas bimestrais e uma substitutiva)	**6 h/a**

Data da aprovação

No colegiado de curso: dezembro/2016

APÊNCIDE B - Plano de Ensino do componente curricular do campo de atuação jurídica, "Direito em Comunicação", do curso de bacharelado em Jornalismo da Universidade de Sorocaba.

PLANO DE ENSINO DE 2016

Caracterização do componente curricular

Componente curricular: Direito em Comunicação	
Curso: Jornalismo	
Carga horária específica: 80 horas/aulas	**Créditos:** 04

Objetivos

1. Apreciação das mensagens de comunicação, ante seus reflexos positivos ou negativos em relação às pessoas, grupos sociais e ao público em geral.

2. Estudo da legislação vigente e suas aplicações no âmbito da comunicação.

3. Objetiva-se capacitar o aluno a distinguir as esferas da moral, da ética e do Direito, reconhecendo os seus respectivos âmbitos e características, bem como as condicionantes que determinam para a atividade do profissional em Jornalismo.

4. Fornecer o instrumental necessário para que o aluno tenha uma noção básica do sistema jurídico brasileiro e conheça, especificamente, os direitos e os limites legais do exercício da profissão, com ênfase na legislação vigente.

Ementa

1. Direito e Democracia

2. Legislação e regulamentação da comunicação no Brasil

3. Direitos e Deveres dos Profissionais de Comunicação

4. Comunicação e Cidadania

Conteúdo Programático (contemplando pesquisa e extensão)

Conteúdo Programático	Horas/aula
Apresentação Pessoal, do componente curricular, do curso de Direito e do Plano de Ensino	**4 h/a**
1 Direito e Democracia	**20 h/a**
1.1 *Introdução ao Estudo do Direito* – conceitos e noções básicas: acepções da palavra Direito, distinção entre Moral e Direito, Teoria Tridimensional do Direito, norma jurídica, fontes do Direito e relação jurídica.	
1.2 *Teoria Geral do Estado* - noções básicas: formação do Estado, elementos constitutivos do Estado, finalidade do Estado e organização do Estado.	
1.2.1 Ordenamento Jurídico Brasileiro	
1.3 *Entes da Federação*	
1.4 *Organização dos poderes*	
1.4.1 Defesa do Estado e das Instituições Democráticas: Estado de Defesa e Estado de Sítio	
1.5 *Sistemas Políticos*: forma de estado, forma de governo, regime de governo, regime político	
1.5.1 Sistema Político Brasileiro	
1.6 *Espécies de Democracia:*	
1.6.1 Democracia adotada no Brasil	
1.6.2 Institutos de Participação Direta do Povo	
2 Legislação e Regulamentação da Comunicação no Brasil	**20 h/a**
2.1 *Da Lei de Imprensa* (Lei 5250/67): análise da revogação da lei com estudo no Acórdão	
2.2 *Conselho de Comunicação Social* (Lei 8389/91)	
2.3 *Dia da Imprensa* (Lei 9831/99) e *Dia do publicitário*	
2.4 *Direito de Propriedade Intelectual*: direito autoral (Lei 9610/98) e direito de propriedade industrial (lei 9279/96)	
2.5 *Direito do Consumidor* (Lei 8078/90)	
2.6 *Campanhas Promocionais* (Lei 5768/71 e Decreto-lei 70.951/72)	
3 Direitos e Deveres dos Profissionais de Comunicação	**16 h/a**
3.1 *Da responsabilidade civil* - conceitos e noções básicas:	
3.1.1 Do dano moral	

3.1.2 Do dano material	
3.1.3 Do dano à imagem	
3.2 *Dos Crimes contra a Honra:*	
3.2.1 Da Calúnia – artigo 138 Código Penal	
3.2.2 Da Difamação – artigo 139 do Código Penal	
3.2.3 Da Injúria – artigo 140 do Código Penal	
3.3 *Contratos:* noções e aspectos gerais	
3.4 *Ética Profissional*	
3.4.1 Código de ética dos jornalistas	
3.4.2 Lei 4680/65 e decreto 57.690/66	
4 Comunicação e Cidadania	**14 h/a**
4.1 *Nacionalidade - conceitos e noções básicas*	
4.1.1 Brasileiros Nato e Naturalizado	
4.1.2 Condição Jurídica do Estrangeiro	
4.2 *Cidadania*	
4.2.1 Direitos Políticos - conceitos e aspectos básicos	
4.2.2 Direitos e Garantias Individuais	
5 Três avaliações semestrais (duas bimestrais e uma substitutiva)	**6 h/a**

Data da aprovação

No colegiado de curso: junho/2016

APÊNDICE C - Plano de Ensino do componente curricular do campo de atuação jurídica, "Noções de Direito Empresarial", do curso de Tecnologia em Logística da Universidade de Sorocaba.

PLANO DE ENSINO

Caracterização do componente curricular

Componente curricular: Noções de Direito Empresarial	
Cursos: Curso Superior Tecnológico de Logística	
Carga horária específica: 80 horas/aulas	**Créditos:** 04

Objetivos

Oferecer ao aluno um contato técnico-científico com os institutos jurídicos do Direito Empresarial buscando formar um profissional capaz e com qualificações para versar situações técnicas, sociais, políticas e jurídicas relativas à logística.

Ementa

1. Noções Introdutórias.

2. Evolução histórica do Direito Empresarial.

3. O Comércio.

4. Contratos e obrigações mercantis.

5. Sociedades Empresárias e mercantis.

6. Código de Propriedade Industrial.

7. Marcas e patentes.

8. Negócios jurídicos.

9. Títulos de crédito.

10. Principais títulos de crédito.

11. Falência e Recuperação de Empresa.

12. Concordata

13. Direito Bancário

14. Código de Defesa do Consumidor.

Conteúdo programático (contemplando pesquisa e extensão)

Conteúdo programático	Horas/aula
Apresentação pessoal, do componente curricular, do Curso de Direito e do Plano de Ensino	**02**
1. Noções Introdutórias. 1.1- *Introdução ao Estudo do Direito:* noções preliminares sobre o Direito e sua ciência; distinção entre moral e direito; teoria tridimensional do Direito; acepções da palavra Direito; ramos do Direito.	**04**
2. Evolução histórica do Direito Empresarial. 2.1- Parâmetro histórico mundial: a) Tempos primitivos. Início da civilização. Antiguidade. Grécia. Direito Romano. b) Idade Média (revolução francesa). Revolução Industrial. c) Sistema Subjetivista. d) Sistema Objetivista (Teoria dos "Atos de Comércio"). 2.2- *Parâmetro histórico no Brasil.* 2.3- *Atualidades e o Novo Código Civil:* Teoria da Empresa.	**04**
3. O Comércio. 3.1- *Conceito de comércio.* 3.2- *Conceitos de Direito comercial e de Direito Empresarial.* 3.3- *Conceito de empresário.* 3.4- *Conceito de empresa.* 3.5- *Estabelecimento empresarial.* 3.6- *Nome empresarial.* 3.7- *Shopping center.*	**06**
4. Contratos e obrigações mercantis. 4.1- *Introdução. Princípios. Extinção contratual.* 4.2- *Espécies de contratos mercantis:* a) compra e venda mercantil; b) franquia (*franchising*); c) contratos bancários; d) alienação fiduciária em garantia;	**06**

e) arrendamento mercantil (*leasing*); f) faturização (*factoring*); g) cartão de crédito; h) mandato mercantil; i) comissão mercantil; j) representação comercial; l) concessão comercial; m) seguro.	
5. Sociedades Empresarias e mercantis.	**08**
5.1- *Sociedade empresárias ou simples.* 5.2- *Personalização da Sociedade Empresária.* 5.3- *Classificação das sociedades empresárias.* 5.4- *Elementos ou requisitos fundamentais em toda a sociedade empresária.* 5.5- *Atos constitutivos das sociedades empresárias. Direitos e deveres dos sócios.* 5.6- *Desconsideração da personalidade jurídica.* 5.7- *Sociedades contratuais:* 5.7.1- *Sociedades não personificadas:* a) Sociedade em comum. b) Sociedade em conta de participação; 5.7.2- *Sociedades personificadas:* a) Sociedade em nome coletivo; b) Sociedade em comandita simples; c) Sociedade Limitada. 5.8- *Sociedades institucionais:* a) Sociedade Anônima; b) Sociedade em comandita por ações; c) Sociedade cooperativa; d) Sociedade dependente de autorização.	
6. Código de Propriedade Industrial.	**04**
6.1- *Introdução.* 6.2- *Lei de Propriedade Industrial – LPI (Lei nº. 9279/96).* 6.3- *Instituto Nacional de Propriedade Industrial – INPI.*	

7. Marcas e patentes.	**06**
7.1- *Patentes de invenção e de modelo de utilidade:*	
a) requisitos e procedimento da patente;	
b) Nulidades e extinção da patente.	
7.2- *Registro de marca ou de desenho industrial:*	
7.2.1- Desenho industrial:	
a) conceito;	
b) registro do desenho industrial;	
c) nulidade e extinção do registro.	
7.2.2- Marca:	
a) conceito e classificação;	
b) do registro da marca: requisitos, procedimento, nulidade e extinção.	
7.3- *Indicações geográficas: indicação de procedência e denominação de origem.*	
8. Negócios jurídicos.	**04**
8.1- *Fatos jurídicos (lato sensu).*	
8.2- *Negócio jurídico:* conceito e planos do negócio jurídico - existência, validade e eficácia.	
8.3- *Defeitos do negócio jurídico.*	
9. Títulos de crédito.	**04**
9.1- *Conceito e características ou atributos.*	
9.2- *princípios básicos dos títulos de crédito.*	
9.3- *classificação dos títulos de crédito.*	
9.4- *principais atos cambiários:*	
a) saque ou emissão;	
b) aceite;	
c) endosso;	
d) aval;	
e) vencimento;	
f) protesto;	
g) ação cambial.	
10. Principais títulos de crédito.	**06**
10.1- *Letra de câmbio.*	

10.2- *Nota promissária.* 10.3- *Cheque.* 10.4- *Duplicata*. **11. Falência e Recuperação de Empresa.** 11.1- *Introdução*. 11.2- *Recuperação extrajudicial.* 11.3- *Recuperação judicial comum e especial.* 11.4- *Falência*: a) conceito; b) competência e legitimidade ativa (autofalência); c) hipóteses que ensejam o pedido de falência; d) efeitos da sentença que decreta a falência; e) arrecadação dos bens do falido; f) ação revocatória; g) realização do ativo; h) classificação dos créditos; i) encerramento da falência e extinção das obrigações do falido; j) crime falimentar.	**08**
12. Concordata. 12.1- *Conceito*. 12.2- *Natureza jurídica*. **13. Direito Bancário.** 13.1- *Introdução e conceito.* 13.2- *Organização do sistema bancário e financeiro.* 13.3- *Regulação da atividade e das instituições de crédito e das sociedades financeiras*. **14. Código de Defesa do Consumidor.** 14.1- *Conceitos gerais*. 14.2- *Consumidor:* hipossuficiente e vulnerável. 14.3- *Inversão do ônus da prova*. 14.4- *Princípios gerais.* 14.5- *Responsabilidade civil nas relações de consumo:* a) Responsabilidade pelo fato do produto e do serviço;	**02** **02** **08**

b) Responsabilidade pelo vício do produto e do serviço. 14.6- *Decadência e prescrição*. 14.7- *Desconsideração da personalidade jurídica*. 14.8- *Proteção contratual e práticas abusivas*. 14.9- *Parte penal no CDC*. 14.10- *Da Publicidade Ilícita:* noções gerais.	
15. Três avaliações durante o semestre (2 bimestrais e uma final)	**06**

Data da aprovação

No colegiado de curso: junho/2016

ANEXOS

ANEXO A - CURSOS DE GRADUAÇÃO OFERECIDOS PELA UNIVERSIDADE DE SOROCABA - UNISO QUE CONTEMPLAM O DIREITO COMO COMPONENTE CURRICULAR[60]

1- ADMINISTRAÇÃO - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2017.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
2º Módulo		
DIREITO EMPRESARIAL E DO TRABALHO	4	80
ÉTICA	2	40
3º Módulo		
DIREITO TRIBUTÁRIO	4	80
TOTAL GERAL	180	3600

*em horas/aula

2- CIÊNCIAS CONTÁBEIS - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2017.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
2º Módulo		
DIREITO EMPRESARIAL E DO TRABALHO	4	80
ÉTICA	2	40
3º Módulo		
DIREITO TRIBUTÁRIO	4	80
TOTAL GERAL	180	3600

*em horas/aula

3- CIÊNCIAS ECONÔMICAS - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2017.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
2º Módulo		
DIREITO EMPRESARIAL E DO TRABALHO	4	80
ÉTICA	2	40
TOTAL GERAL	180	3600

*em horas/aula

[60] Relação dos Cursos ministrados pela Universidade de Sorocaba e da data da aprovação da matriz curricular. Descrição do componente curricular *referente ao Direito* descrito na matriz curricular, com seus créditos e a quantidade de horas-aula ministrada. Menção da quantidade total de horas-aula oferecida por Curso.

4- <u>COMÉRCIO EXTERIOR</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2017.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
2º Módulo		
DIREITO EMPRESARIAL E DO TRABALHO	4	80
ÉTICA	2	40
5º Módulo		
DIREITO INTERNACIONAL	4	80
7º Módulo		
LEGISLAÇÃO ADUANEIRA	4	80
TOTAL GERAL	180	3600

*em horas/aula

5- <u>DESIGN</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2017.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 5		
PROPRIEDADE INTELECTUAL	2	40
TOTAL GERAL	144	2880

*em horas/aula

6- <u>ENGENHARIA AMBIENTAL</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 3		
ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL	2	40
Módulo 9		
POLÍTICA E LEGISLAÇÃO AMBIENTAL	2	40
TOTAL GERAL	224	4480

*em horas/aula

7- <u>ENGENHARIA CIVIL</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 3		
ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL	2	40
Módulo 5		
RESPONSABILIDADE TÉCNICA DO ENGENHEIRO CIVIL	2	40
TOTAL GERAL	224	4480

*em horas/aula

8- <u>ENGENHARIA DE CONTROLE E AUTOMAÇÃO</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 3		
ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL	2	40
Módulo 10		
LEGISLAÇÃO APLICADA À ENGENHARIA MECATRÔNICA	2	40
TOTAL GERAL	224	4480

*em horas/aula

9- <u>ENGENHARIA DE MATERIAIS</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 3		
ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL	2	40
TOTAL GERAL	224	4480

*em horas/aula

10- <u>ENGENHARIA MECÂNICA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 3		
ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL	2	40
TOTAL GERAL	224	4480

*em horas/aula

11- <u>ENGENHARIA DE PRODUÇÃO</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 3		
ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL	2	40
Módulo 7		
DIREITO DO TRABALHO	2	40
TOTAL GERAL	224	4480

*em horas/aula

12- <u>ENGENHARIA ELÉTRICA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 3		
ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL	2	40
Módulo 7		
LEGISLAÇÃO APLICADA À ENGENHARIA	2	40
TOTAL GERAL	224	4480

*em horas/aula

13- <u>ESTÉTICA E COSMÉTICA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 6		
LEGISLAÇÃO E ÉTICA PROFISSIONAL	2	40
TOTAL GERAL	149	2980

*em horas/aula

14- <u>FARMÁCIA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 9		
ÉTICA, DEONTOLOGIA E LEGISLAÇÃO FARMACÊUTICA	2	40
TOTAL GERAL	240	4800

*em horas/aula

15- <u>GASTRONOMIA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 2º Semestre de 2017.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 1 - BÁSICO		
LEGISLAÇÃO E HIGIENE DE ALIMENTOS	2	40
TOTAL GERAL	106	2120

*em horas/aula

16- <u>GESTÃO AMBIENTAL</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2013.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 2		
LEGISLAÇÃO AMBIENTAL	4	80
TOTAL GERAL	106	2120

*em horas/aula

17- <u>GESTÃO AMBIENTAL - EAD</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2017.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo		
LEGISLAÇÃO AMBIENTAL	4	80

*em horas/aula

18- <u>GESTÃO COMERCIAL</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 2º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Competitividade e Inovação		
DIREITO EMPRESARIAL E DO TRABALHO	3	60
TOTAL GERAL	96	1920

*em horas/aula

19- <u>GESTÃO DA PRODUÇÃO INDUSTRIAL</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2015.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 6		
NOÇÕES DE DIREITO EMPRESARIAL	4	80
TOTAL GERAL	144	2880

*em horas/aula

20- <u>GESTÃO DA QUALIDADE</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 2º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Competitividade e Inovação		
DIREITO EMPRESARIAL E DO TRABALHO	3	60
TOTAL GERAL	96	1920

*em horas/aula

21- <u>GESTÃO DE EQUINOCULTURA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2013.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo: Gerenciamento de Estabelecimentos Equestres		
LEGISLAÇÃO APLICADA A EQUINOCULTURA	2	40
TOTAL GERAL	96	1920

*em horas/aula

22- <u>GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 2º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Competitividade e Inovação		
DIREITO EMPRESARIAL E DO TRABALHO	3	60
TOTAL GERAL	96	1920

*em horas/aula

23- <u>GESTÃO FINANCEIRA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 2º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Competitividade e Inovação		
DIREITO EMPRESARIAL E DO TRABALHO	3	60
TOTAL GERAL	96	1920

*em horas/aula

24- <u>HOTELARIA</u> (Tecnológico)- Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2015.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 4		
SERVIÇOS DE HOSPEDAGEM: SEGURANÇA E LEGISLAÇÃO	2	40
TOTAL GERAL		2100

*em horas/aula

25- <u>JORNALISMO</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2017.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo Humanidades		
DIREITO DA COMUNICAÇÃO	2	40
Módulo Jornalismo, Mídias e Narrativas		
ÉTICA EM JORNALISMO	2	40
TOTAL GERAL	180	3600

*em horas/aula

26- <u>LOGÍSTICA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 2º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Competitividade e Inovação		
DIREITO EMPRESARIAL E DO TRABALHO	3	60
TOTAL GERAL	96	1920

*em horas/aula

27- <u>MARKETING</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 2º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Competitividade e Inovação		
DIREITO EMPRESARIAL E DO TRABALHO	3	60
TOTAL GERAL	96	1920

*em horas/aula

28- <u>NUTRIÇÃO</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 6		
LEGISLAÇÃO E VIGILÂNCIA SANITÁRIA	4	80
Módulo 7		
ÉTICA E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL	2	40
TOTAL GERAL	192	3840

*em horas/aula

29- <u>ODONTOLOGIA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2017.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
8º PERÍODO		
ÉTICA E LEGISLAÇÃO APLICADAS À ODONTOLOGIA	2	40
TOTAL GERAL	268	5360

*em horas/aula

30- <u>PROCESSOS GERENCIAIS</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 2º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Competitividade e Inovação		
DIREITO EMPRESARIAL E DO TRABALHO	3	60
TOTAL GERAL	96	1920

*em horas/aula

31- Comunicação Social: <u>PUBLICIDADE E PROPAGANDA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2017.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo Humanidades		
DIREITO DA COMUNICAÇÃO	2	40
TOTAL GERAL	162	3280

*em horas/aula

32- <u>RELAÇÕES INTERNACIONAIS</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2013.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo Joaquim Nabuco		
DIREITO ECONÔMICO	4	80
Módulo Rui Barbosa		
DIREITO INTERNACIONAL	4	80
Módulo San Tiago Dantas		
DIREITOS HUMANOS	4	80
TOTAL GERAL	178	3560

*em horas/aula

33- <u>RELAÇÕES PÚBLICAS</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2017.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Humanidades		
DIREITO DA COMUNICAÇÃO	2	40
Resultados em Relações Públicas		
RELAÇÕES PÚBLICAS, ÉTICA, CIDADANIA E SUSTENTABILIDADE	4	80
TOTAL GERAL	180	3600

*em horas/aula

34- <u>SEGURANÇA NO TRABALHO</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2013.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo Segurança no Trabalho no Contexto da Saúde		
NORMAS TÉCNICAS E LEGISLAÇÃO EM SEGURANÇA NO TRABALHO	4	80
Módulo Segurança no Trabalho e Agentes Ambientais		
DIREITO TRIBUTÁRIO, COMERCIAL E EMPRESARIAL	4	80
Módulo Segurança no Trabalho em Ambientes Hospitalares, Construção Civil e Mineração		
ÉTICA PROFISSIONAL	2	40
TOTAL GERAL	144	2900

*em horas/aula

ANEXO B - CURSOS DE GRADUAÇÃO OFERECIDOS PELA UNIVERSIDADE DE SOROCABA - UNISO QUE CONTEMPLAM COMO COMPONENTE CURRICULAR ASSUNTOS ANÁLOGOS À CIÊNCIA JURÍDICA, MAS QUE NÃO SE MATERIALIZAM EM UM COMPONENTE ESPECÍFICO DO DIREITO[61]

1- ARQUITETURA E URBANISMO - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2015.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 9		
ÉTICA, LEGISLAÇÃO, PRÁTICA PROFISSIONAL E EMPREENDEDORISMO NO CAMPO DA ARQUITETURA E URBANISMO	4	80
TOTAL GERAL	216	4320

*em horas/aula

2- ARTES VISUAIS - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2013.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 4		
POLÍTICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAIS	2	40
TOTAL GERAL	150	3000

*em horas/aula

3- BIOMEDICINA - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2017.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
MÓDULO III		
SAÚDE COLETIVA E SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE	4	80
TOTAL GERAL	192	3840

*em horas/aula

4- CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2017.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
7º Módulo		
ÉTICA PROFISSIONAL	2	40
TOTAL GERAL	188	3760

*em horas/aula

[61] Relação dos Cursos ministrados pela Universidade de Sorocaba e da data da aprovação da matriz curricular. Descrição do componente curricular descrito na matriz curricular, com seus créditos e a quantidade de horas-aula ministrada. Menção da quantidade total de horas-aula oferecida por Curso.

5- <u>CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2014.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 8 - Pensando a Biologia		
LEGISLAÇÃO DO PROFISSIONAL BIÓLOGO	2	40
TOTAL GERAL	192	3840

*em horas/aula

6- <u>DANÇA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2013.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 4		
POLÍTICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAIS	2	40

*em horas/aula

7- <u>EDUCAÇÃO FÍSICA</u> (Bacharelado) - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2013.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo Cidadania e Legislação		
ÉTICA E CIDADANIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	2	40
TOTAL GERAL	192	3840

*em horas/aula

8- <u>EDUCAÇÃO FÍSICA</u> (Licenciatura) - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2013.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo Cidadania e Legislação		
POLÍTICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAIS	2	40
ÉTICA E CIDADANIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	2	40
TOTAL GERAL	150	3000

*em horas/aula

9- <u>ENFERMAGEM</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 3		
ÉTICA E LEGISLAÇÃO DO EXERCÍCIO DE ENFERMAGEM	2	40
TOTAL GERAL	240	4800

*em horas/aula

10- <u>ENGENHARIA AGRONÔMICA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2017.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
3º Período		
ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL	2	40
TOTAL GERAL	225	4500

*em horas/aula

11- <u>ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO</u> - Matriz Curricular vigente a partir 1º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 3		
ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL	2	40
TOTAL GERAL	224	4480

*em horas/aula

12- <u>ENGENHARIA DE ALIMENTOS</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 3		
ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL	2	40
TOTAL GERAL	224	4480

*em horas/aula

13- <u>ENGENHARIA DE BIOPROCESSOS E BIOTECNOLOGIA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 3		
ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL	2	40
TOTAL GERAL	224	4480

*em horas/aula

14- <u>ENGENHARIA QUÍMICA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 3		
ÉTICA E RESPONSABILIDADE SOCIAL	2	40
TOTAL GERAL	224	4480

*em horas/aula

15- <u>FILOSOFIA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2013.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo Paideia		
ÉTICA	4	80
POLÍTICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAIS	2	40
TOTAL GERAL	150	3000

*em horas/aula

16- <u>FÍSICA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2013.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 5		
POLÍTICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAIS	2	40
TOTAL GERAL	150	3000

*em horas/aula

17- <u>FISIOTERAPIA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 3		
SAÚDE COLETIVA E SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE	4	80
TOTAL GERAL	240	4800

*em horas/aula

18- <u>GEOGRAFIA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2013.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo Bertha Becker		
POLÍTICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAIS	2	40
TOTAL GERAL	150	3000

*em horas/aula

19- <u>HISTÓRIA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2013.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo Edward Palmer Thompson		
POLÍTICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAIS	2	40
TOTAL GERAL	150	3000

*em horas/aula

20- <u>JOGOS DIGITAIS</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2017.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
1º Módulo		
ÉTICA PROFISSIONAL	2	40
TOTAL GERAL	120	2400

*em horas/aula

21- <u>LETRAS – Português e Espanhol</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2013.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 6		
POLÍTICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAIS	2	40
TOTAL GERAL	150	3000

*em horas/aula

22- <u>LETRAS – Português e Inglês</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2013.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo: Língua, Literatura e Produção Textual		
POLÍTICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAIS	2	40
TOTAL GERAL	150	3000

*em horas/aula

23- <u>MATEMÁTICA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2013.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 5		
POLÍTICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAIS	2	40
TOTAL GERAL	150	3000

*em horas/aula

24- <u>MEDICINA VETERINÁRIA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2015.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
3º PERÍODO		
DEONTOLOGIA E ÉTICA PROFISSIONAL	2	40
TOTAL GERAL	268	5360

*em horas/aula

25- <u>MÚSICA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2013.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 4		
POLÍTICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAIS	2	40
TOTAL GERAL	150	3000

*em horas/aula

26- <u>PEDAGOGIA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2014.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 6		
POLÍTICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAIS	2	40
TOTAL GERAL	160	3200

*em horas/aula

27- <u>PSICOLOGIA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2013.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 5		
ÉTICA PROFISSIONAL	4	80
Módulo 7		
POLÍTICAS PÚBLICAS E SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE	4	80
TOTAL GERAL	240	4800

*em horas/aula

28- <u>QUÍMICA</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2013.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 5		
POLÍTICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAIS	2	40
TOTAL GERAL	150	3000

*em horas/aula

29- <u>SISTEMAS DE INFORMAÇÃO</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2017.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
7º Módulo		
ÉTICA PROFISSIONAL	2	40
TOTAL GERAL	180	3600

*em horas/aula

30- <u>TEATRO</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2013.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 4		
POLÍTICA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAIS	2	40
TOTAL GERAL	150	3000

*em horas/aula

31- <u>TERAPIA OCUPACIONAL</u> - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
Módulo 3		
SAÚDE COLETIVA E SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE	4	80
Módulo 8		
SEMINÁRIOS DE ESTÁGIO EM TERAPIA OCUPACIONAL II: ÉTICA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	4	80
TOTAL GERAL	192	3840

*em horas/aula

ANEXO C - CURSOS DE GRADUAÇÃO OFERECIDOS PELA UNIVERSIDADE DE SOROCABA - UNISO QUE *NÃO* CONTEMPLAM O DIREITO COMO COMPONENTE CURRICULAR[62]

1- DESIGN INTERIORES - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
TOTAL GERAL	96	1920

*em horas/aula

2- DESIGN DE MODA - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
TOTAL GERAL	96	1920

*em horas/aula

3- DESIGN GRÁFICO - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2016.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
TOTAL GERAL	96	1920

*em horas/aula

4- MODA - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2017.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
TOTAL GERAL	144	2880

*em horas/aula

5- QUÍMICA INDUSTRIAL - Matriz Curricular vigente a partir do 1º Semestre de 2013.

Componentes Curriculares	Créditos	C.H.*
TOTAL GERAL	144	2880

*em horas/aula

[62] Relação dos Cursos ministrados pela Universidade de Sorocaba, da data da aprovação da matriz curricular e da quantidade de horas-aula oferecida por Curso.