



INÊS HESSE

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO JURÍDICO A PARTIR DAS DIRETRIZES
CURRICULARES DA RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9 de 29 de setembro de 2004:
Integração Teoria e Prática.**

Canoas, 2012

INÊS HESSE

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO JURÍDICO A PARTIR DAS DIRETRIZES
CURRICULARES DA RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9 de 29 de setembro de 2004:
Integração Teoria e Prática.**

Dissertação de Mestrado apresentada para a banca examinadora do Curso de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilassalle, como exigência parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Professor Orientador: Dr. Evaldo Luis Pauly

Canoas, 2012

INÊS HESSE

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO JURÍDICO A PARTIR DAS DIRETRIZES
CURRICULARES DA RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9 de 29 de setembro de 2004:
Integração Teoria e Prática.**

Dissertação apresentada como requisito para a
obtenção do título de Mestre, pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação, do Centro
Universitário La Salle/Canoas.

Aprovada em

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly
Orientador

Prof. Dr. José Maria Rosa Tesheiner (PUC/RS)
Co-orientador

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Membro da Comissão Examinadora

Prof. Dr. Germano Andre Doederlein Schwartz
Membro da Comissão Examinadora

E o amor nos disse: Vivam

Ricardo Lú esse

À minha mãe, saudades.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. José Maria Rosa Tesheiner, pela oportunidade de mais uma vez ser sua orientanda.

Ao Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly, pela incansável dedicação.

Ao Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva, pelas aulas de metodologia, um norte para essa caminhada.

Aos colegas e professores do Grupo de Estudos “Processo Coletivo” da PUCRS, pelo apoio incondicional.

À minha família, solidária e amorosa nos momentos mais difíceis.

À Alice pela ajuda e ao Paulo Roberto pelo incentivo.

A todos que direta ou indiretamente ajudaram nesta realização.

RESUMO

Esta pesquisa analisa as novas diretrizes curriculares para os cursos de direito tendo como objetivo refletir sobre uma formação de qualidade e um ensino jurídico de excelência, sob a ótica da normatização dada pela Resolução CNE/CES nº 9/04 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. O presente estudo baseou-se em três blocos abrangidos pela referida Resolução: Elementos estruturais, Perfil do graduando e objetivos, Formação profissional. Para tanto, procurou-se traçar um panorama da história do ensino jurídico no Brasil e da trajetória das diretrizes curriculares no curso de direito. Na seqüência desenvolve-se a discussão acadêmica sobre a relação teoria e prática no ensino jurídico e os reflexos da Resolução CNE/CES nº 9/04 nesta relação. Por fim apresentam-se reflexões oriundas do estudo realizado e da experiência profissional adquirida, visando a unir-se aos estudos já existentes na busca de um ensino jurídico de excelência para uma formação de qualidade de profissionais sensíveis à realidade social, política e econômica.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares do curso de Direito, Resolução CNE/CSE nº 9/04, formação jurídica de qualidade, Núcleo de Prática Jurídica, relação teoria e prática jurídica.

RIASSUNTO

Questa ricerca analizza le nuove direttive curriculari per i corsi di giurisprudenza avendo come obiettivo riflettere su una formazione di qualità e un insegnamento giuridico eccellente, dal punto di vista della normatizzazione data dalla Risoluzione CNE/CES n° 9/04 Risoluzione CNE/CES No. 04/09 che stabilisce la Direttive Curricolari del corso di Giurisprudenza. Il presente studio è basato su tre blocchi considerati dalla riferita Risoluzione: Elementi strutturali, Profilo del laureando e obiettivi, Formazione professionale. Perciò, si è cercato di tracciare un panorama della storia dell'insegnamento giuridico nel Brasile e della traiettoria delle direttive curriculari nel corso di Giurisprudenza. Nella sequenza si sviluppa la discussione accademica sul rapporto teoria e pratica nell'insegnamento giuridico e i riflessi della Risoluzione n° 9/02 CNE/CES in questo rapporto. Infine, si presentano delle riflessioni oriunde dallo studio realizzato e dall'esperienza professionale acquisita, visando a unirsi agli studi ormai esistenti nella ricerca di un insegnamento giuridico di eccellenza per una formazione di qualità di professionali sensibili alla realtà sociale, politica ed economica.

Parole chiave: Direttive Curricolari del corso di Giurisprudenza, Risoluzione CNE/CSE n° 9/04, Formazione giuridica di qualità, Nucleo di qualità, Rapporto teoria e pratica giuridica.

LISTA DE SIGLAS

ABEDi – Associação Brasileira de Ensino do Direito

CELES - Centro Educacional La Salle de Ensino Superior

CES - Câmara de Ensino Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

DOU – Diário Oficial da União

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

NPJ - Núcleo de Prática Jurídica

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SESu – Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ENSINO JURÍDICO NO BRASIL	19
2.1 A trajetória das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito no Brasil	21
2.2 Procedimentos Metodológicos	27
3 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO JURÍDICO DE EXCELÊNCIA E UMA FORMAÇÃO DE QUALIDADE	34
3.1 A Resolução CNE/CES nº 9/04: Perfil do egresso, competências e habilidades	39
3.1.1 Perfil do Graduando	42
3.1.2 Habilidades e Competências	46
3.2 A Resolução CNE/CES nº 9/04: Pesquisa e Extensão	51
4 A INTEGRAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: A DISCUSSÃO ACADÊMICA SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO JURÍDICO	58
4.1 Os reflexos da Resolução CNE/CES nº 9/04 na relação teoria e prática	62
4.2 Núcleos de Prática Jurídica das IES em âmbito geral, onde ocorre a integração (estrutura, procedimentos, e a integração social)	67
4.2.1 Aspectos estruturais e operacionais do Núcleo de Prática Jurídica	69
4.2.2 Aspectos Sociais do Núcleo de Prática Jurídica na formação do egresso	73
5 REFLEXÕES SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA UM ENSINO JURÍDICO DE EXCELÊNCIA E UMA FORMAÇÃO DE QUALIDADE	79
5.1 Diferenças reflexivas entre currículos mínimos e diretrizes curriculares, no tocante à excelência do ensino jurídico e à formação de qualidade	80
5.2 Diferenças reflexivas da evolução normativa das diretrizes curriculares	83
5.3 Reflexões sobre as novas tecnologias e a educação digital na formação profissional do acadêmico de Direito	86
5.4 Reflexões sobre o ensino jurídico e as diretrizes curriculares nacionais no	

curso de Direito	92
6 CONCLUSÃO: REFLEXÕES DE UMA DOCENTE DO NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA SOBRE A INTEGRAÇÃO TEORIA E PRÁTICA.....	98
REFERÊNCIAS	103
ANEXO A – Portaria 1.886/94 DO MEC	114
ANEXO B – Resolução CNE/CES nº 09/04	117

1 INTRODUÇÃO

Entendo ser importante, antes de adentrar no tema da dissertação, apresentar-me, assim como minha trajetória acadêmica, para situar o leitor sobre a caminhada feita até chegar ao Mestrado em Educação do Unilasalle.

Sou advogada e professora, durante cinco anos exerci o cargo de procuradora de serviço de assistência judiciária, atuando em Núcleo de Prática Jurídica onde vivi minha primeira experiência como docente em uma instituição de ensino superior. Atualmente ministro a disciplina de Direito e Legislação em curso técnico de Administração.

Minha trajetória acadêmica na Universidade foi iniciada em 1983 cursando Letras no, então, Centro Educacional La Salle de Ensino Superior – CELES, cujo curso interrompi em 1984, por motivos de saúde. Retornei aos bancos universitários em 1992, incentivada por minha mãe, que além de ser professora formada em Estudos Sociais pelo mesmo CELES, também era bacharel em Direito. Desta forma prestei vestibular na, então, Faculdades Integradas do Instituto Ritter dos Reis em 1992, onde me graduei em Direito no ano de 1997. Em 2003, especializei-me em Direito Civil no curso de pós-graduação no atual Centro Universitário Ritter dos Reis. Em 2009, especializei-me em Direito Processual Civil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, nesta instituição de ensino, integro o grupo de Estudo “Processo Coletivo”, liderado pelo Prof. Dr. Jose Maria Rosa Tesheiner do Programa de Pós-Graduação em Direito da PUC-RS. Integro também a Comissão Especial do Processo Virtual, Peticionamento Eletrônico e Outras Tecnologias da OAB-RS. Em 2010, tive a grata satisfação de ter sido aprovada para fazer parte do grupo de alunos do mestrado em Educação do Unilasalle e, em 2011, fui convidada para ministrar a disciplina de Direito e Legislação em curso técnico de Administração.

A partir de então, saí em busca de reencontrar o caminho da docência interrompido em 1984. Embora tenha exercido a docência de forma atípica, na maioria das vezes dentro de uma sala de audiências, uma série de questionamentos sempre me inquietou em relação à educação, uma vez que estava envolvida com o processo de ensino e aprendizagem. Vivemos tempos de relações, o que significa que a centralização das questões discutidas não está mais focada apenas em valores econômicos e técnicos, mas em valores sociais, onde o indivíduo dever ser visto como sujeito coletivo, visto que a construção da individualidade parte da coletividade, “[...] a nova educação deve estar centrada no ‘sujeito coletivo’, com base no

entendimento das diferentes interfaces existentes entre as pessoas, entre pessoas e coisas [...]” (MORAES, 2005, p. 161).

É a partir desta perspectiva relacional que entendo educação como um processo que envolve a arte de ensinar, ou seja, de “criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. [...] não transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 52). A educação não é apenas um processo inacabado, repleto de incertezas, mas um palco de possibilidades. Onde na lição de Freire: “Gosto de ser gente porque, inacabados, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (FREIRE, 1996, p. 59). Essa tradição pedagógica, por certo, não é particular ou típica da Educação Popular, mas pertence a tradições consolidadas na cultura ocidental, como atesta a Declaração do Concílio Vaticano II:

Todos os homens, de qualquer estirpe, condição e idade, visto gozarem da dignidade de pessoa, têm direito inalienável a uma educação correspondente ao próprio fim, acomodada à própria índole, sexo, cultura e tradições pátrias, e, ao mesmo tempo, aberta ao consórcio fraterno com os outros povos para favorecer a verdadeira unidade e paz na terra. A verdadeira educação, porém, pretende a formação da pessoa humana em ordem ao seu fim último e, ao mesmo tempo, ao bem das sociedades de que o homem é membro e em cujas responsabilidades, uma vez adulto, tomará parte (CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II, 1965, s. p.).

Desta forma, dentro das muitas finalidades que a educação abarca, entendo ter a Educação Jurídica um papel importante no que concerne à produção de conhecimento na formação crítica, humanística e axiológica do graduando em Ciências Jurídicas e Sociais. Ademais destaco aqui meu interesse em compreender de que forma o Ensino Jurídico está preparando estes profissionais. Nesse sentido, entende-se ser o papel do estágio proporcionar uma prática efetiva e socialmente responsável dentro de uma formação profissional de qualidade.

Tendo em vista essa apresentação de caráter mais pessoal e vinculada à minha experiência e reflexão profissional como docente, sinto-me à vontade para retomar o desafiante caminho da docência, nunca esquecido, apenas adormecido, mas com a certeza de trilhá-lo com firmeza e convicção no compromisso ético e científico de contribuir para um educar mais social. Haja vista que o ensino do direito é uma iniciativa estratégica no conjunto das políticas públicas de garantia dos Direitos Humanos.

As políticas públicas para a educação e em especial para o curso de Direito e o que está acontecendo com a qualidade da formação têm sido objeto de muitos estudos e considerações.

Assim, a linha de pesquisa em que se insere esta investigação – “Gestão, educação e políticas públicas” - permite delimitar o tema desta investigação à análise das Diretrizes Curriculares para os cursos de Direito em relação tanto à formação jurídica de qualidade quanto à integração entre teoria e prática.

Há pouco mais de cinco anos o ensino jurídico tem uma nova diretriz curricular estabelecida pela Resolução nº 9/04 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior que, embora tenha entrado em vigor após a homologação pelo Ministério da Educação e a respectiva data de sua publicação em 29 de setembro de 2004, definiu que a obrigatoriedade da implantação plena das diretrizes curriculares pelas Instituições de Ensino Superior, deveria ocorrer no prazo máximo de dois anos. Por esta razão considera-se que sua implantação plena se deu a partir de 2006. O tema central da nova diretriz diz respeito ao perfil do formando em vários aspectos tais como: uma formação geral e humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos, adequada argumentação, visão crítica, e, sobretudo, uma formação que integre teoria e prática, dentro de uma perspectiva interdisciplinar que tenha por objetivo integrar o acadêmico do curso com outras áreas do saber e, assim, formar um profissional preparado para a vida e não somente para o exercício das profissões jurídicas.

A Resolução abarca outros aspectos como avaliação, resultados, desempenho dos cursos, excesso de instituições. Estes são aspectos mercadológicos que cabe às próprias Instituições de Ensino Superior e aos órgãos fiscalizadores se responsabilizarem. Tais aspectos das diretrizes não farão parte da presente pesquisa. Focar-se-á nas diretrizes que dizem respeito diretamente à educação jurídica e à formação profissional do graduando.

Entre os diversos eixos interligados de formação, a Resolução apresenta o Eixo de Formação Prática, que: “objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares” (CNE/CES, Art. 5º, inciso III).

Dentre os aspectos que serão desenvolvidos na presente dissertação destaca-se a discussão sobre o Estágio Curricular Supervisionado, entende-se ser no “Núcleo de Prática Jurídica” - NPJ - que esta integração entre a teoria e a prática possibilita um amplo diálogo entre elas e esta conjugação seja o elo para uma educação de excelência. Pela relevância, vale reproduzir o artigo 7º da referida Resolução:

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

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Perante este quadro, esta dissertação tem como objetivo geral refletir sobre uma formação profissional de qualidade e um ensino jurídico de excelência, sob a ótica das novas Diretrizes Curriculares. No Brasil, muito já se investigou sobre o ensino jurídico e sobre a chamada crise do ensino jurídico, no entanto, poucos são os estudos que aceitam a revogação da Portaria do MEC 1886/94¹ pois quando da sua entrada em vigor, ela foi vista como a tábua de salvação da “crise do ensino jurídico”.

Ao mencionar a "crise do ensino jurídico", deve-se contextualizar devidamente o termo. Entende-se por crise, uma fase difícil na evolução das coisas, dos fatos ou das ideias. Trata-se aqui da crise em um contexto geral. Refere-se ao ensino como um todo, ou seja, a queda na média da qualidade dos cursos de Direito no país.²

A Portaria 1.886/94 do MEC trouxe um grande avanço para a educação jurídica, porém, percorridos estes anos até sua revogação, constata-se, pelos relatos registrados em doutrina, artigos e encontros e desencontros jurídicos que a chamada “crise do ensino jurídico”, a qual sua criação viria solucionar, de fato, parece não ter acontecido.

¹ PORTARIA MINISTERIAL – MEC nº 1886 de 30.12.94.

² A título de aprofundamento na matéria, quanto à existência ou não de crise de qualidade no ensino jurídico, o professor Horácio Wanderlei Rodrigues dá indicações que há, sim, uma crise. Ele aponta, inclusive, subdivisões do que caracterizaria a "crise": 1. Crise estrutural (crise do paradigma político-ideológico; crise do paradigma epistemológico); 2. Crise funcional (crise do mercado de trabalho; crise de identidade e legitimidade dos operadores do Direito); 3. Crise operacional (crise administrativa; crise acadêmica, subdividindo-se em crise didático-pedagógica e crise curricular). Cabe ressaltar que entende-se crise em um contexto geral, trazendo a posição do referido jurista como de singular importância, a título de outra opinião para a formação de juízo sobre o tema. (RODRIGUES, 2005, p. 3).

Agora o ensino jurídico está sob a regência da Resolução CNE/CES nº 9 de 29 de setembro de 2004, embora pouco mencionada por juristas e pesquisadores, ela revogou expressamente a Portaria 1.886/94 na forma que segue:

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.

A nova Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, de forma a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular, prevê que a organização do curso de Graduação em Direito tenha sua expressão no projeto pedagógico que deverá, segundo a nova diretriz, abranger: o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de conclusão do curso – TCC - como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

Para realizar o presente estudo com foco no ensino, dividiram-se os aspectos de abrangência da Resolução em três blocos: Elementos estruturais, Perfil do Graduando e Objetivos, Formação Profissional.

Entendendo ser o Estágio Curricular Supervisionado o momento específico em que, preponderantemente, ocorre a integração da teoria e da prática, estes dois aspectos, o estágio e esta integração, receberão um destaque na presente pesquisa. Da mesma forma, face ao elevado impacto das novas tecnologias na área da educação e nas diversas atividades profissionais que poderá exercer o formando, a pesquisa destaca também este aspecto tecnológico que introduziu, já de muito tempo, importantes alterações no exercício profissional da advocacia.

O ensino jurídico, assim como as diretrizes curriculares, vem ocupando a preocupação da literatura acadêmica brasileira já há alguns anos, muito já foi escrito, mas tratando-se de educação, a evolução é constante e, portanto, há sempre algo novo sobre o que se pode escrever e pesquisar.

O referencial teórico dessa dissertação privilegiou obras sobre educação e obras marcadas por um enfoque crítico do Direito e das políticas públicas para o curso jurídico. Dentre diversos autores estudados na investigação sobre uma educação jurídica de excelência buscou-se os ensinamentos de Roberto Lyra Filho, José Eduardo Faria, Eliane Botelho Junqueira, Boaventura Sousa Santos, Edgar Morin entre outros para fundamentar uma

concepção social de Direito. Para a contextualização histórica das diretrizes curriculares, utilizou-se as obras de Aurélio Wander Bastos e Roberto Fragale Filho. Para analisar-se a metodologia da pesquisa e, em específico, a metodologia do ensino jurídico, o percurso foi pelas obras de Eduardo Bittar, Pedro Demo, Isaac Sabbá Guimarães e Antonio Alberto Machado. No aspecto pedagógico do ensino jurídico, buscou-se pelos ensinamentos de Paulo Freire e Sergio Rodrigues Martinez. Para analisar as diretrizes curriculares para o curso de Direito utilizou-se a obra “Pensando o Ensino do Direito no Século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes” de Horácio Vanderlei Rodrigues e a obra “Ensino Jurídico: Educação, Currículo e Diretrizes Curriculares no Curso de Direito” de Mônica Tereza Mansur Linhares.

A temática das diretrizes curriculares foi contemplada com uma análise do pensamento de professores e juristas que têm refletido sobre uma formação de qualidade de um ensino jurídico de excelência. Principalmente em seus depoimentos e palestras realizadas em eventos ligados à educação jurídica. Neste sentido, ao tratar da pesquisa com base teórica, Demo sustenta ser aquela “dedicada a reconstruir a teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos.” (2000, p. 20).

Para a discussão das tendências atuais da formação jurídica, abordaram-se as diretrizes curriculares para o Curso de Direito, mais especificamente na Resolução nº 09/04, do Conselho Nacional de Educação. Para tanto, utilizou-se da hermenêutica, sendo que o texto das diretrizes curriculares foi estudado no sentido de identificar os aspectos ligados à concepção emancipatória da formação jurídica.

A problematização foi formulada deste modo: As novas diretrizes curriculares, nestes últimos anos da vigência plena da Resolução CNE/CES nº 9/04, foram capazes de reformular a educação jurídica nos aspectos da excelência do ensino e da qualidade na formação profissional? As reflexões necessárias para enfrentar esse problema, vieram a partir do confronto entre as novas diretrizes com os estudos teóricos que têm contribuído para se pensar a formação jurídica no Brasil.

As abordagens feitas ao longo do texto foram sendo preparadas como estudo para, na etapa final, apresentar reflexões sobre um modo novo de ver o ensino jurídico sem falar em “crise”, falando-se, no entanto, de “buscas”.

Assim quanto à estrutura, a dissertação está estruturada em quatro capítulos principais. O segundo capítulo tem caráter introdutório, traçando um panorama sobre a história do ensino jurídico e a trajetória das diretrizes curriculares nos Cursos de Direito. Este capítulo ainda descreveu alguns procedimentos metodológicos empregados na pesquisa. O terceiro capítulo

destaca as Diretrizes Curriculares e os estudos existentes sobre o tema, a formulação de conceitos tais como currículo mínimo, diretrizes curriculares e projeto pedagógico, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre a concepção atual das políticas públicas para os cursos jurídicos desenvolvidas no contexto da referida Resolução nº 9/04 que institui as diretrizes curriculares para os cursos de Direito. Neste sentido destacam-se os aspectos: perfil do egresso, competências e habilidades, pesquisa e extensão, considerados indispensáveis para a construção de um ensino de excelência e uma formação de qualidade.

O quarto capítulo desenvolve a discussão acadêmica sobre a relação teoria e prática no ensino jurídico e os reflexos da Resolução CNE/CES nº 9/04 nesta relação. Este capítulo também discorre sobre Núcleos de Prática Jurídica das Instituições de Ensino Superior em âmbito geral, nos quais ocorre a integração. O capítulo descreve sua organização estrutural, procedimentos e a integração social, assim como os aspectos sociais desenvolvidos no Núcleo de Prática Jurídica na formação do egresso. O quinto e último capítulo apresenta as reflexões oriundas de todo o estudo realizado e calcado nas novas diretrizes curriculares para o ensino do Direito e a possibilidade destas como instrumento para uma formação de qualidade de profissionais sensíveis à realidade social, política e econômica. Assim as reflexões foram realizadas tendo como foco principal as diferenças existentes entre currículo mínimo e diretrizes curriculares, as diferenças na evolução normativa da Portaria 1.886/94 e a Resolução nº 9/04, as reflexões contemplaram as novas tecnologias, indispensáveis para uma formação de qualidade, reflexões do próprio ensino jurídico na visão das novas diretrizes curriculares e para finalizar as reflexões pediu-se licença para trocar a conjugação verbal e trazer algumas reflexões docentes sobre a integração teoria e prática.

2 ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

O ensino jurídico do Brasil é marcado pelas políticas públicas e pelo perfil dos formandos dos cursos jurídicos influenciados por fatores sociais, políticos e econômicos, sob o amparo de diferentes concepções teóricas. Essas concepções foram apresentadas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação através da Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. As diretrizes curriculares definem o perfil do bacharel sob o abrigo de cada época histórica.

Desta forma, na busca por refletir sobre o ensino jurídico e a formação de qualidade faz-se necessário, mesmo que brevemente, traçar uma evolução da normativa curricular dos cursos de direito.

Antes de adentrar nesta evolução normativa, recordar-se-á momentos fundantes da própria história do ensino jurídico. São acontecimentos importantes que ajudam na construção de uma melhor compreensão da própria evolução das normativas curriculares para os cursos de Direito. Caminhar pela história possibilita melhor refletir sobre que tipo de ensino jurídico está se buscando.

No período colonial e nos primórdios do império, os juristas eram todos importados de Portugal. Não havia no Brasil Colônia necessidade de fundar-se um curso jurídico, como bem retratam os historiadores, na verdade neste período nem curso superior cogitava-se necessário. O que possibilitou a criação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil foi a Independência frente a Portugal, e é isso que se comemora até aos dias de hoje em 11 de agosto: “Por Carta de Lei do Imperador Pedro I foram criados em 11 de agosto de 1827, simultaneamente, dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na cidade de Olinda” (GASPAR, 2009, s. p.). O que realmente esta data marca é a independência acadêmica do Direito em solo brasileiro, de forma que naquele início de século XIX, não mais se fazia necessário importar juristas de Portugal, iniciando-se assim a atividade da formação jurídica brasileira.

Nesta trajetória do ensino jurídico entre Império e República várias normatizações surgiram, segundo Bastos

Os anos que antecederam a publicação do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), são indicativos da falta absoluta de propósitos educacionais do Império, principalmente para o ensino jurídico, mergulhado na profunda crise de sua natureza institucional: a desarticulação entre a infra-estrutura administrativa, apoiada na Igreja, e a orientação imperial... Estava instaurada, já em 1865, “a questão educacional” que abalaria a consciência cívica do Império e que desarticulava o núcleo governamental nobiliário sem eu fossem rompidos os pactos de governo e elites políticas (2000, p.79).

Dando um salto na história, a partir do século XX, a estrutura republicana do Estado facilitou a criação de cursos por todo o país, o que propiciou o desenvolvimento do espírito legislativo e jurídico nos cursos de Direito. No começo do século XX, teve-se como principal inovação a criação das universidades. Surgindo com elas, por volta de 1920, a ideia de uma nacionalização dos cursos superiores, já nesta época acontecia a busca pela melhor forma de organizar os cursos superiores.

Com a Reforma Francisco Campos em 1931, surgem as primeiras tentativas de dar aos cursos de Direito um caráter profissionalizante, através do desdobramento da formação em bacharelado e doutorado, tentativa que não obteve êxito, mantendo-se o bacharelado aos mesmos níveis de operadores técnicos de Direito e o doutorado não atingindo os objetivos almejados de formação de professores e pesquisadores.

Já em 1955, em seu discurso na aula inaugural da Faculdade Nacional de Direito, no Rio de Janeiro, San Tiago Dantas defendia um movimento que tivesse por objetivo a restauração da supremacia da cultura jurídica e da confiança no Direito, como forma de controle social, reformando o ensino, e alicerçando no desenvolvimento e no treinamento do raciocínio jurídico. No seu clássico “Programa de Direito Civil”, assim o jurista brasileiro se expressava:

Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha auladouta coimbrã, vê que o objetivo do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso de institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático (1978, p. 54).

Avançando na presente caminhada histórica, de meados do século XX até os primeiros anos da ditadura militar, viu-se surgir muitos cursos jurídicos no Brasil, período no qual estes cursos serviram como instrumento privilegiado de divulgação da ideologia nacionalista. Destaca-se neste período que os cursos deveriam cumprir metas domésticas, ou seja, executar um programa de formação técnico-profissional, estruturando-se assim nas décadas de 1970 e 1980, cursos exclusivamente técnicos, nos quais a formação humanística, política ou social

deveria ser substituída por uma formação para o mercado de trabalho, ou seja, a elaboração dos cursos ocorria em função de uma demanda de mercado.

Com a abertura política, a década de 1980, ficou marcada por profundas discussões em torno de um ensino jurídico que fizesse jus a uma reconstrução da democracia.

Na década de 1990, a busca da excelência de um ensino jurídico começa a ser retomada, no entanto, com enfoque maior pelas instituições públicas, visto que as privadas, ainda estavam mais preocupadas com o mercado, mantendo a finalidade dominante no período ditatorial de um ensino voltado exclusivamente para o técnico-profissional, propiciado por um modelo neoliberal de educação.

De forma sucinta, percorreu-se a trajetória do ensino jurídico do império aos dias atuais, passando-se a partir de agora ainda dentro da história, a percorrer o caminho das diretrizes curriculares.

2.1 A trajetória das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito no Brasil

Neste resgate histórico pretende-se mostrar a evolução das políticas públicas para os cursos de Direito e seus principais eventos que iniciaram a formação desta categoria profissional e assim identificar suas implicações até os dias de hoje, visto que para o ato de refletir se faz necessária toda “a teorização precedente é fundamental para a formação de um novo conhecimento” (POPPER, 1972, p. 417-418).

A presente trajetória tem como ponto de partida o período pós-independência, quando na Constituição de 25 de março de 1824, que previa a criação de Colégios e Universidades, o que levou, na época, o Poder Executivo a baixar Decreto 4º da Independência e do Império de 09 de janeiro de 1825, criando, de forma provisória, um Curso Jurídico na Corte.

Embora o referido Decreto tenha justificado a necessidade da fundação de um estabelecimento de ensino, a criação do Curso somente ocorreu com o advento da Lei de 11 de agosto de 1827, neste período da história, pode-se constatar que a trajetória das diretrizes curriculares muito se mescla nas exposições da própria história do ensino jurídico.

Importante destacar que em grande parte do período Imperial, os cursos jurídicos estavam sob o rígido controle e manutenção do poder central do Império, controle este que abrangia desde os recursos até a transmissão do conhecimento que ocorria aos moldes de Coimbra.

No referente às transformações curriculares neste período, o que se pode destacar foi a introdução em 1850, da disciplina de Direito Romano como disciplina fundamental básica. No tocante à formação do egresso, estes eram formados entre as elites econômicas da época, basicamente para ocupação de cargos no Estado e assim manter as elites no poder. O processo de formação se desenvolvia longe dos problemas ou das mudanças sociais da época.

Com a república em 1889, surgiram novas diretrizes para os cursos jurídicos, dentre elas, o papel social dos cursos jurídicos e uma preocupação com a formação do egresso e não mais apenas para a formação de uma elite capaz de simplesmente preencher cargos administrativos, surgindo assim os primeiros indícios de uma formação de advogado, magistrado e promotores, dentro de uma perspectiva do pensamento humanístico, estimulado pelo reflexo da incipiente separação entre o Estado e a Igreja.

O Decreto nº 1.232 H de 02 de janeiro de 1892, a chamada Reforma Benjamin Constant, deu início à expansão do ensino privado e à criação de um novo currículo para os cursos jurídicos (LOURENÇO; CAMPOS, 2009, p. 51). Sob uma orientação positivista, através da Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895³, que tinha por finalidade reorganizar o ensino do Direito na República. Assim, ampliou-se a duração do curso para cinco anos, redistribuiu-se a estrutura curricular, e tornou-se obrigatória a frequência. As alterações oriundas desta normatização deram ao currículo uma orientação profissionalizante, visto seu modelo positivista.

Na primeira fase da República ocorreram algumas mudanças curriculares, entre elas destacam-se as Reformas de Rivadávia Correa em 1911, e a de Carlos Maximiliano em 1915, embora estas não trouxessem alteração significativa na base estrutural, trouxeram maior autonomia para as IES particulares e transferiram o seu controle para o Conselho Superior de Educação. Com a revolução de 1930, que trazia como bandeira reformas políticas, econômicas e sociais, criou-se o Ministério dedicado a assuntos da educação e saúde, sob o comando de Francisco Campos que, em 1931, apresenta no Decreto nº 19.852, uma reforma que pretendia através de uma concepção ideológica do poder político, reger os cursos jurídicos para fins de incidir sobre a formação dos egressos. Venâncio Filho desenvolve uma análise crítica desse período, para destacar que:

Examinando os quinze anos de revolução do ensino jurídico (1930-1945), vamos verificar que os resultados apresentados foram bem mofinos. Enquanto que no campo econômico e social as transformações eram bem significativas, no setor educacional nenhum sério esforço se realizava; inclusive em matéria de ensino

³ Texto disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=49319&norma=65101>

superior, os cursos jurídicos mantiveram-se na mesma linha estacionária (1977, p. 311).

Neste período ocorreram dois fatos muito significativos para a história não só no âmbito educacional, mas no âmbito geral, que foram a criação da Ordem dos Advogados do Brasil em 1930; e a promulgação da nova Constituição em 1934. A uma nova Constituição privilegiou o desenvolvimento da cultura e conforme destaca Bastos “lançou as bases dos dispositivos constitucionais que fundamentaram o Direito Educacional na história brasileira contemporânea” (2000, p. 209).

No fim do Estado Novo, com a promulgação da Constituição de 1946, que se apresentava liberal e democrática, ressurgiu a esperança de um direito à educação. O que se concretiza, em 1946, através de um anteprojeto encaminhado à Câmara Federal que dava início a uma luta marcada pelas questões da responsabilidade do Estado na educação e a participação das instituições privadas no ensino.

Em 1955, o famoso discurso de Francisco Clementino de San Tiago Dantas, na aula inaugural da Faculdade de Direito, acenava para uma Escola Nova e uma reformulação dos currículos jurídicos:

[...] os grandes mestres de ontem e de hoje deram e dão glória às cátedras desta escola, liberalizando aos seus alunos o fruto valioso de sua cultura em pretenções, obedecendo à linha da mais ilustre tradição acadêmica. Mas muitos, ou quase todos, já vêm sentindo a necessidade de abandonar a didática tradicional [...] (1955, p. 449).

Como um eventual efeito deste discurso de 1961, o Conselho Federal de Educação instituiu o “currículo mínimo” para os cursos de Direito, cuja ideia era propiciar uma relativa liberdade qualitativa, indo além de um mínimo exigido para a formação jurídica geral dos acadêmicos, no entanto, esta implementação não alterou de forma substancial a estrutura positivista vigente. Nesse contexto, estabelecia-se um confronto entre o ensino orientado pelo modelo positivista de um lado e de outro o ensino reflexivo, buscando desenvolver um pensamento mais voltado para problemas e soluções sociais dos conflitos da época (BASTOS, 2000, p. 234)

Infelizmente, em 1964, todas as iniciativas até aqui apresentadas de revolucionar a educação, principalmente a jurídica, ficou postergada para após este período infeliz da nossa história, visto que foram taxadas de propostas comunistas e subversivas. O Golpe Militar de 1964 e seu autoritarismo ditatorial direcionaram a estrutura dos cursos de Direito, para um modelo de valorização tecnicista, concretizado na reforma educacional de 1968, marcado por

uma grade curricular fechada e inflexível, que se sujeitava às concepções ideológicas do Estado (BASTOS, 2000, p.303-304).

No período entre 1967 a 1975 o que se presenciou foi uma proliferação descriteriosa dos cursos de Direito, no tocante a termos qualitativos do ensino e suas diretrizes, pouca coisa se verificou. (FELIX, 2001, p. 28-29)

A Resolução nº 3/72 do Conselho Nacional de Educação criou em 1972 um novo currículo mínimo, que permaneceu em vigor até 1994 com o advento da Portaria 1.886 do Ministério da Educação. Viu-se neste período uma concepção de curso e currículos jurídicos, marcados por um positivismo acirrado, distanciando cada vez mais o ensino e a pesquisa, com a ausência permanente de um pensamento crítico, presente apenas o culto à normatização que atendia apenas aos interesses do Estado, muito distante da realidade social vivida pela população.

Como tudo algum dia entra em crise, para felicidade geral da nação, o regime militar começou a mostrar sinais de crise e, assim, começa um período marcado por movimentos sociais em todos os cantos deste Brasil, na busca por maior participação popular nas definições políticas da sociedade. Esse período teve como marco a Constituição Federal de 1988. Frente a esse quadro de redemocratização, os desacordos entre as concepções jurídicas se tornam ocultas. Surgindo dentro da teoria jurídica, posturas opostas e conseqüentemente excludentes, como a dogmática ou tradicional, e a crítica ou alternativa. Fazendo surgir no país o resgate da libertação das classes oprimidas e de garantia dos direitos humanos, que foram as bandeiras para a transformação do Direito e a formação dos juristas neste período. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 atesta 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.

Esta normatização constitucional tem como objetivo promover a educação nacional e, assim subentendida, também o ensino superior, de modo a contribuir para o desenvolvimento da pessoa, preparando-a adequadamente para o exercício da cidadania e qualificá-la para o trabalho. Segundo Almeida Junior, a educação nacional e suas diretrizes segundo a Constituição Federal de 1988, devem buscar incutir na pessoa:

a) o aprender a conhecer (desenvolvimento humano), pois cada vez é mais inútil tentar conhecer tudo e o processo de aprendizagem jamais acaba;

- b) a aprender a viver juntos (exercício de cidadania), para participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências; e
- c) o aprender a fazer (qualificação para o trabalho), para assim poder agir sobre o meio envolvente, objetivando adquirir não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competência que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. (2007, p. 186)

Complementando o seu pensamento, o referido autor entende que a soma destes três pilares, segundo o Relatório Delors⁴ implica na conhecida expressão “aprender a ser”, objetivando um melhor desenvolvimento da personalidade e da capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade, daqueles que estão aprendendo.

Na trajetória dos modelos curriculares é importante ainda destacar neste período de redemocratização, a promulgação da Portaria nº 1.886 em 1994, que foi construída, segundo Rodrigues (2005), através de uma consulta à comunidade acadêmica e às instituições de representação dos profissionais do direito, conferindo boa legitimidade à proposta curricular. Desta forma marcando significativamente um período democrático, respeitando opiniões e anseios de setores realmente envolvidos com os rumos da educação jurídica.

Em 1996 foi instituída a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Entre os vários aspectos abordados pela nova Lei em relação ao ensino superior, destaca-se o seu artigo 2º no Título II, que trata Dos Princípios e Fins da Educação Nacional na forma que consta do artigo 205 da Constituição Federal, como se pode ver a seguir:

Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Verifica-se na leitura do artigo que tem a educação nacional, estendida a interpretação ao ensino superior, uma preocupação com o pleno desenvolvimento da pessoa, com a finalidade de prepará-la para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional. Este três aspectos, cidadania, desenvolvimento humano e trabalho, devem ser prioritários na educação e principalmente na educação superior. Dentre os aspectos apontados, destaca-se o exercício

⁴ A Conferência Geral da Unesco, em novembro de 1991, convidou o diretor-geral “a convocar uma comissão internacional encarregada de refletir sobre educar e aprender par o século XXI”. Frederico Mayor pediu a Jacque Delors que presidisse tal comissão, que reuniu quatorze outras personalidades de todas as regiões do mundo, vindas de horizontes culturais e profissionais diversos. A comissão Internacional sobre Educação para o século XXI foi criada, oficialmente, no início de 1993. Financiada pela Unesco, e servida por um secretário posto à sua disposição por esta mesma organização, a Comissão pôde tirar partido dos preciosos recursos ao dispor da Unesco e da sua experiência internacional, assim como de um impressionante acervo de informações, sem contudo, deixar de conduzir os seus trabalhos e elaborar as suas recomendações com independência (DELORS, 1998, p. 268).

da cidadania, norteado por participação e cooperação com as outras pessoas em todas as atividades humanas, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências.

Ainda sobre a redemocratização cabe ressaltar que os direitos civis e políticos vieram a se consolidar com a Constituição de 1988. A partir daí se pode falar em liberdade política e nas outras liberdades garantidas constitucionalmente, após um longo período de ditadura militar, como bem diz Santos, “muitos indivíduos livres e autônomos não são cidadãos, pelo simples fato de não poderem participar politicamente das atividades do Estado” (2003, p. 82). Logo, cidadania, liberdade e participação caminham juntas no Estado Democrático de Direito.

Durante muitos anos entendeu-se cidadania como o exercício do direito de votar. Este entendimento limita o conceito de cidadania ao mecanismo da representação. Salienta-se aqui a importância de fazer uma distinção básica entre democracia representativa e democracia participativa. A democracia representativa exige a eleição das pessoas que representarão o povo, sendo subentendido que devem corresponder aos anseios deste, delimitando-se a participação popular apenas ao ato de eleger sua representação. Já na democracia participativa, os cidadãos tomam parte diretamente da discussão que será capaz de modificar, ou não, suas vidas. A complementaridade entre os dois modelos de democracia é defendida por vários autores. Destaca-se o posicionamento de Benevides, onde, é necessária uma complementação entre o ato de representar e o de participar, pois:

Defender a cidadania ativa, no contexto da democracia semidireta, implica o reconhecimento da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular diretamente exercida. No Brasil, implica, ainda, compreender os vícios, as disfunções e os avatares da representação — assim como do sistema eleitoral — que tendem a emperrar o processo de consolidação da cidadania entre nós. (1994, p.10-11).

Da união dos dois modelos surge assim a chamada democracia semidireta, onde além do exercício do voto, ocorre a votação também naquilo que diz respeito ao interesse público. Entre eles as políticas públicas adotadas para uma educação plena e democrática. Segundo Santos, é a cidadania o mecanismo regulador da tensão entre a sociedade civil e o Estado. Esta é a cidadania que "por um lado, limita os poderes do Estado, por outro, universaliza e igualiza as particularidades dos sujeitos de modo a facilitar o controle social de suas atividades" (2003, p. 95).

Afigura-se com o exposto que cidadão é aquele que possui e exerce os Direitos Humanos, constitucional e legalmente garantidos. É aquele que não apenas vota, mas participa da construção de seu futuro. Construção esta que deve ser alicerçada em uma

educação eficiente do ponto de vista qualitativo e quantitativo. De forma que o perfeito exercício da cidadania requer igualdade, oportunidades, liberdade física e de expressão, educação, saúde, trabalho, cultura, lazer, e todos os mais direitos que compõem o quadro dos Direitos Humanos. Dessa maneira, o efetivo exercício da cidadania vem alicerçado pelo direito social à educação, à saúde, ao trabalho, à habitação, à previdência entre outros. Direito este que surgiu como instrumento para alcançar os fins desejados pelos Direitos Individuais, quais sejam, liberdade, igualdade, vida digna, garantidos no ordenamento constitucional.

Dentro deste contexto, educação e cidadania, Comparato relata que o entendimento é de que “até um certo nível, o que há é instrução, e a instrução é considerada boa para o povo, para o zé-povinho. A partir do nível superior, o que há, segundo se imagina, é educação, e a educação não pode ser estendida a todos, ela é necessariamente elitista” (1987, p. 95). Segundo o mesmo autor, hoje não é mais possível manter esta distinção onde uns são instruídos e outros educados, não pode existir mais esse dualismo educacional, o fato atual é que “o funcionamento eficaz do sistema político exige uma preparação para o exercício da cidadania. Como a cidadania é agora estendida a todos, inclusive aos analfabetos, é praticamente impossível manter o dualismo educação para a elite e instrução para a massa” (1987, p. 117).

Estes fundamentos trazidos pela redemocratização demonstram que a educação nacional também teve e tem como meta contribuir para a preservação e o comprometimento dos direitos e interesses fundamentais da pessoa humana. E assim chegamos ao fim da nossa trajetória histórica, quando em 2004, foram editadas as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito, através da Resolução CNE/CES nº 9/04. Vigente até os dias de hoje, que manteve muito dos conteúdos das normatizações que a antecederam.⁵

2.2 Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos que norteiam uma pesquisa em ciências sociais são fundamentais para alcançar seus objetivos. O delinear da investigação é uma etapa fundamental, é o instrumento necessário para construir a ciência, pois, como ensina Bittar,

⁵ Aspectos referentes à revogação da Portaria 1.886/1994 e a instituição da Resolução nº 9/04 serão objeto de estudo em capítulos posteriores.

“para que se possa pensar a respeito das práticas científicas” (2002, p. 19). Nesta perspectiva, Demo complementa

Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar da realidade teórica e praticamente. Para atingirmos tal finalidade de, colocam-se vários caminhos. Disto trata a metodologia (1987, p. 19).

O ato de fazer pesquisa, em um primeiro momento, pode ser definido como um processo formal e sistêmico no qual, a utilização de uma metodologia científica, possibilita a aquisição de novos conhecimentos. A pesquisa tem como objetivo fundamental descobrir respostas para problemas utilizando-se de procedimentos científicos. E neste conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento, tem-se o método, “o caminho para se chegar a determinado fim” (GIL, 2008, p. 27).

A pesquisa constitui um ato dinâmico de questionamentos, indagações e aprofundamento. Pesquisar em um sentido amplo significa realizar empreendimentos para descobrir e conhecer algo.

Contemporaneamente, a pesquisa tornou-se um procedimento comum não só entre os cientistas, mas para todos aqueles que atuam e participam da sociedade. Porém, para que a pesquisa receba a qualificação de ‘científica’, se faz necessária a utilização de técnicas adequadas e da metodologia científica, para a obtenção dos dados que levarão ao conhecimento e à compreensão do respectivo fenômeno investigado.

No movimento exercido pelo pesquisador entre a teoria que fundamenta sua investigação e a seleção de métodos começa efetivamente o ato de pesquisar, por onde serão delineadas as técnicas e todo aparato instrumental que possam contribuir na construção e validação do conhecimento. “Não é possível fazer ciência sem método” (MINAYO, 2003, p. 17). A autora nos apresenta o que denomina “criatividade do pesquisador” como sendo uma introspecção subjetiva que corresponde a sua experiência reflexiva, a sua capacidade de análise, de síntese, sua memória intelectual, seu nível de comprometimento e sua capacidade de exposição lógica (MINAYO, 2003).

Em ciências humanas, o pesquisador é mais do que um observador objetivo: é um ator como define Laville

[...] os fatos dificilmente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objetos de estudo pensam, agem e reagem, que são atores podendo orientar a situação de diversas maneiras, é igualmente o caso do pesquisador: ele também é um ator agindo e exercendo sua influência (2008, p. 89).

O avanço nas últimas décadas das ciências, em geral, e das ciências humanas, em particular, determinou um distanciamento em relação à perspectiva positivista, que foi a base principal desta constituição do saber. Assim o ponto de partida da operação de pesquisa é o problema a ser resolvido. Diversos fatores influenciam o pesquisador e fazem com que ele perceba o problema e suponha uma solução possível, ou seja, uma explicação racional da situação a ser compreendida ou aperfeiçoada, denominada por muitos doutrinadores como sendo a hipótese.

O pesquisador tem consciência de que sua hipótese não é a única possível e de que, dentro de seu universo de pesquisa, outras poderiam ser consideradas. No entanto, no ato de pesquisar deve reter a que lhe parece ser a melhor, o que o conduzirá à compreensão do problema e sua eventual solução.

Dentro do universo das metodologias inseridas na abordagem qualitativa, escolheu-se a classificação descritiva, dentro da tipologia: a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica segundo Moreira e Caleffe é desenvolvida através de materiais já elaborados, como livros e artigos científicos. E complementa:

A pesquisa bibliográfica não deve ser confundida com a revisão ou a resenha bibliográfica, pois a pesquisa bibliográfica é por si só um tipo de pesquisa, enquanto a revisão ou a resenha bibliográfica é um componente obrigatório de todo e qualquer tipo de pesquisa (2008, p.74).

Importante destacar que a pesquisa bibliográfica não é a repetição do que já foi dito e escrito sobre um terminado tema, seu objetivo é colocar o pesquisador em contato com tudo o que já foi produzido sobre o assunto escolhido para pesquisar. Como todo tipo de pesquisa, a bibliográfica, principalmente, exige do pesquisador a reflexão crítica sobre os textos pesquisados.

No diálogo com os autores, procurou-se analisar a evolução do ensino jurídico na busca por um ensino de excelência. Esta análise foi realizada a partir do exame da literatura existente sobre o tema, em livros, dissertações e teses, além de artigos publicados nos periódicos científicos. Neste tipo de abordagem é fundamental que, ao pesquisar, sejam feitos levantamentos dos temas e dos estudos já trabalhados por outros estudiosos, para se assimilar os conceitos explorados pelos trabalhos já publicados.

Esse tipo de pesquisa atende aos objetivos propostos na evolução da descoberta de posicionamentos que geraram a construção do conhecimento, no ato de rever, interpretar e criticar considerações teóricas, paradigmas e mesmo criar, a partir do que já foi pesquisado,

novas proposições de explicação de compreensão dos fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento.

Segundo Sánchez Gamboa, ao realizar uma pesquisa bibliográfica, é necessário seguir os passos norteadores da pesquisa, que são: o tema-problema, levantamento bibliográfico, documentação e registro das informações (2007, p. 173). Dentro deste contexto, a pesquisa teve como tema-problema o ensino jurídico nos aspectos de excelência e qualidade profissional; em termos temporais e de espaço, tem-se a data da entrada em vigor das novas diretrizes curriculares, ou seja, a Resolução nº 9/04, no âmbito do ensino jurídico. A escolha do presente tema foi uma decisão pessoal, combinando-a com as temáticas abordadas pela linha de pesquisa do programa à qual a pesquisa está vinculada.

No planejamento da pesquisa bibliográfica se fez necessário para desenvolver o raciocínio propor uma definição mais clara do tema a ser tratado. Assim é essencial que o tema seja devidamente problematizado. Problematização é o direcionamento para o início do processo investigativo, assim como para o seu desenrolar, visto que toda pesquisa tem origem em uma questão. O ato de pesquisar, construir ciência ou conhecimento, passa necessariamente por uma dúvida sistêmica, a também chamada curiosidade elaborada ou a necessidade que se quer perscrutar ou desvendar. Neste sentido Chizzotti ensina:

A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam, influenciam ou mistificam o problema. Pressupõem também uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas. (1991, p. 81)

Na problematização proposta questionou-se se as novas diretrizes curriculares, nestes últimos cinco anos da vigência plena da Resolução nº 9/04, foram capazes de reformular a educação jurídica nos aspectos da excelência do ensino e da qualidade na formação profissional.

No primeiro passo para realizar o levantamento bibliográfico foi fundamental dispor das “palavras-chaves” que estão contidas no tema-problema, as quais são: diretrizes curriculares, ensino jurídico, excelência do ensino jurídico, qualidade profissional.

Para o levantamento bibliográfico utilizou-se o acervo bibliotecário do UNILASALLE, complementando-se com a consulta em acervos de outras bibliotecas de instituições de pesquisa. Utilizou-se como orientação de consulta: catálogos editoriais, por assunto, sistemáticos e de autores. Seguido o levantamento bibliográfico, outro passo a ser executado foi o da documentação. Após identificar as obras de interesse, foi realizada a reunião

sistemática dos materiais que estão impressos em livros, periódicos, revistas científicas, teses, dissertações, recursos informatizados e outros que foram úteis à pesquisa.

Após esta etapa, foi realizado o registro dos dados anteriormente analisados e interpretados, o que proporcionou a construção lógica do texto elaborado. A elaboração do fichamento bibliográfico foi feita de forma sistematizada e direcionada às temáticas de estudo. De forma que as informações foram dispostas de forma gradual e registradas a partir da análise e interpretação dos textos.

Para uma eficiente elaboração da documentação no âmbito da pesquisa bibliográfica, segundo Cervo e Bervian, (1996, p. 72) importante observar as seguintes normas técnicas:

- a) ter em vista os objetivos do trabalho, procurando anotar somente os dados suscetíveis de fornecer alguma luz sobre o problema formulado;
- b) percorrer antes o texto para evitar anotações de dados desenvolvidos mais adiante;
- c) destacar os pontos principais da leitura, transcrevendo as anotações.

A observação do antes exposto permitiu ao pesquisador bibliográfico um processo facilitado na fase de classificação e interpretação dos dados colhidos. Para finalizar, é importante ressaltar que na pesquisa bibliográfica o pesquisador deve deter-se nas técnicas de leitura e análise de textos para realizar um trabalho com êxito no detalhamento necessário aos conteúdos pesquisados.

A pesquisa documental também contemplada como procedimento metodológico desta pesquisa assemelha-se à pesquisa bibliográfica, tendo como principal diferença a natureza das fontes. A fonte de coleta de dados restringe-se a documentos escritos ou não, podem ser encontrados além das bibliotecas em instituições, também em centros de pesquisas, museus, acervos e outros locais que sirvam como fonte de informação para o levantamento de documentos. A documentação legislativa foi amplamente utilizada, assim como a documentação que resultou de seminários e congressos das entidades vinculadas à Educação Jurídica, cujo objetivo foi verificar a contribuição destas instituições para a melhoria do ensino jurídico, tendo como marco temporal a Resolução nº 9/04.

Dentro da avaliação crítica do tipo de pesquisa escolhido, constatou-se que a pesquisa qualitativa também tem os seus críticos. Aqui não se pretendeu adicionar mais uma voz ao já

tanto debatido positivismo e antipositivismo na pesquisa social e educacional, em especial no campo da legislação educacional. O que se pretendeu foi apresentar algumas dúvidas e objeções sobre o método qualitativo.

A primeira questão que normalmente a crítica levanta é sobre cientificidade da pesquisa qualitativa. Questão esta levantada em razão de que “[...] os pesquisadores interpretativos realmente tendem a abordar o planejamento da pesquisa, a coleta e a análise dos dados de uma maneira diferente da de outros cientistas sociais”. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 65). Outro aspecto diz respeito à objetividade que segundo estes autores:

O envolvimento do pesquisador é visto por alguns como um aspecto positivo e não como uma fraqueza da pesquisa. Contudo, o pesquisador não deve se tornar tão envolvido a ponto de deixar de ser apenas um observador. O desenvolvimento da imparcialidade e da reflexão são habilidades muito importantes para o pesquisador que trabalha nesse paradigma (2008, p. 99).

A questão das generalizações também é outro aspecto problemático, visto que a pesquisa qualitativa é particular, localizada e conduzida. A pesquisa interpretativa, ao contrário da positivista, está mais preocupada em produzir descrições do contexto e propor análises que enfatizem e expliquem os processos sociais que influenciam na sua pesquisa. Para finalizar esta análise crítica, tem-se a questão relativa à análise quantitativa na abordagem qualitativa:

Os pesquisadores interpretativos estão preocupados em qualificar através dos olhos do observador. O argumento fundamental é que os dados quantitativos necessitam ser suplementados por detalhes contextuais fornecidos pelas técnicas quantitativas (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 67).

Buscou-se neste contexto apresentar algumas das críticas mais pertinentes encontradas na doutrina sobre a metodologia escolhida para a presente pesquisa e complementa-se a mesma com os referidos autores: “Em resumo o paradigma interpretativo é baseado em um conjunto de pressupostos ontológicos e epistemológicos que são muito diferentes dos pressupostos do positivismo” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.64).

A reflexão também foi contemplada neste caminhar metodológico, visto que o engajamento na reflexão crítica traz vantagens para o desenvolvimento perceptivo na avaliação dos resultados de uma pesquisa. Moreira e Caleffe ao tratarem do tema, conceituam o processo reflexivo:

A reflexão é a capacidade de ir além da lógica do senso comum, e é freqüentemente expressa em termos do raciocínio prático para a ação que tem origem no pensamento crítico fundamentado no revisitar os fenômenos aplicando-se a eles o olhar do

investigador, tornando o familiar estranho e não aceitando como certo o que é desconhecido. Isso sugere que o professor vá além da rotina do senso comum e da ação habitual para uma ação que é caracterizada por auto-avaliação, flexibilidade, criatividade, consciência social, cultural e política (2008, p. 12).

Dentro deste contexto tendo a reflexão como uma volta da consciência para si mesma para conhecer-se enquanto capacidade para o conhecimento, o sentimento e a ação (CHAUÍ, 2002). A formulação reflexiva objetiva organizar o que foi desenvolvido, em busca de conclusões que privilegiem a formação de qualidade. A prática da reflexão pode ser vista como um meio pelo qual os educadores podem desenvolver “um nível maior de autoconsciência sobre a natureza e o impacto de sua prática, consciência esta que oferece oportunidades para o desenvolvimento profissional” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 12).

Os procedimentos metodológicos delineados contemplaram elementos como: exame inicial de literatura, definição do problema, delineamento dos objetivos, questões norteadoras, procedimentos para a coleta de dados, bem como os respectivos instrumentos utilizados, e a explicitação da técnica de análise do material coletado.

No caminho percorrido na busca de um desenho metodológico, podem-se perceber várias preocupações com o método que permitiu algumas reflexões finais, passando por vários autores que contribuíram para delinear o presente caminho metodológico que se iniciou a partir deste desenho que mais se pareceu com um mapa, um guia, para chegar-se ao fim do caminho. Este caminhar contempla que: “Se o método é efetivamente um modo de aproximar-se da realidade, um caminho, a concepção da realidade será determinante para o método” (FERRATER MORA, 1971, p. 506).

3 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO JURÍDICO DE EXCELÊNCIA E UMA FORMAÇÃO DE QUALIDADE

Após o breve esboço histórico dos principais currículos jurídicos, conforme acima, teve-se a oportunidade de passear pela própria história do Brasil. Neste segundo capítulo passamos ao tema mais específico, as Diretrizes Curriculares para a construção de um ensino jurídico de excelência e uma formação de qualidade, o que na lição de Melo Filho:

O termo currículo que adveio do latim *curriculum* tem a significação etimológica de atalho, curso, carreira, mas do ponto de vista pedagógico, quer dizer “caminho a ser vivenciado pelo educando” para serem atingidos os objetivos educacionais estabelecidos (1984, p. 34).

Assim na busca para traçarmos este caminho, se faz necessário adentrarmos em alguns aspectos responsáveis por esta nova trajetória a que se propõe: currículo mínimo, diretrizes curriculares e projeto pedagógico.

Os currículos mínimos foram instituídos para estabelecerem um parâmetro uniforme para os vários cursos oferecidos por diferentes instituições superiores de ensino jurídico. Desta forma o currículo mínimo determinava um detalhamento de disciplinas e carga horária, a serem observados de forma obrigatória, penalizando o seu não cumprimento pela não autorização de funcionamento por ocasião da propositura, ou seja, pelo não reconhecimento do curso, ou, de forma mais grave ainda, pelo descredenciamento do curso quando verificado o descumprimento daquelas exigências mínimas. Essas penalidades, de um modo geral, inibiam as instituições de ensino jurídico no sentido de inovarem os projetos pedagógicos dos seus respectivos cursos.

Os currículos mínimos dos cursos de graduação permaneceram, salvo algumas meras contradições de meses, em vigor por 35 anos. Essa sistemática foi estabelecida pela Lei nº 4.024 de 1961 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, recebendo complementação da Lei nº 5.540 de 1968, a chamada Lei da Reforma Universitária. Estes diplomas legais incumbiam a fixação dos currículos mínimos dos cursos de graduação ao Conselho Federal de Educação, os quais foram elaborados para cumprir os respectivos objetivos abaixo transcritos:

1) Facilitar as transferências entre as instituições, sem causar delonga na integralização do curso ou “em perda de tempo”, com a não-contabilização dos créditos realizados na

instituição de origem, como se vê no artigo 100 da Lei nº 4.024/61, com redação dada pela Lei nº 7.037/82;

2) Fornecer diploma profissional, assegurando ao exercício das prerrogativas e direitos da profissão, como rezava o artigo 27 da Lei nº 5.540/68;

3) Assegurar uniformemente mínima profissionalização a todos quantos colassem grau profissional, diferenciados apenas em relação às disciplinas complementares e optativas, tudo como se observa, quando das transferências e do aproveitamento de estudos realizados, no art. 2º da Resolução nº 12/84, segundo a qual as matérias componentes do currículo mínimo de qualquer curso superior cursadas com aproveitamento em instituição autorizada eram automaticamente reconhecidas na instituição de destino, inobstante alguma variação de carga horária a menor à razão de aproximadamente 25%;

4) Permitir-se na duração de cursos, de forma determinada, a fixação de tempo útil mínimo, médio ou máximo, desde que esses tempos não significassem redução de qualidade ante a redução ou prorrogação prejudicial da duração do curso, ainda que com o mesmo número de créditos;

5) Observar normas gerais válidas para o país, de tal maneira que ao estudante se assegurasse, como “igualdade de oportunidades”, o mesmo estudo, com os mesmos conteúdos e até com a mesma denominação, em qualquer instituição. Os atos normativos que fixavam os currículos mínimos também indicavam sob que denominação disciplinas ou matérias deveriam ser alocadas no currículo, para se manter o padrão unitário, uniforme, de oferta curricular nacional (ABEDi, 2004, p. 229-238). Afigura-se com os objetivos acima transcritos de forma resumida, que os currículos mínimos serviram basicamente para, além de uniformizar os cursos de forma nacional, caracterizá-los pelos aspectos profissionalizantes, visando a uma igualdade entre os profissionais que se formavam, buscando concretizar tal padronização através de uma rigidez formal e uma visível redução de organização curricular pelas Instituições de Ensino.

Com a Lei nº 9.131 de novembro de 95, passou a determinar no seu artigo 9º § 2º, alínea c, a elaboração pela Câmara de Educação Superior do CNE do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais para substituir os currículos mínimos. Assim, o Parecer nº 776/97, da Câmara de Educação Superior instituiu que as Diretrizes Curriculares Nacionais deveriam se constituir em orientações para a elaboração dos currículos, indiretamente revogando os currículos mínimos e, assim, assegurando aos cursos uma maior flexibilidade e qualidade na formação oferecida aos estudantes, tendo abrangência nacional a ser observada por todas as IES's. As Diretrizes Curriculares Nacionais, apresentadas pelo mencionado Parecer

evidenciavam a observância de alguns princípios (ABEDi, 2004, p. 229-238), os quais estão reproduzidos de forma resumida no que segue:

1) Assegurar às IESr ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudo a serem ministradas;

2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias predeterminadas, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;

3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;

4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduando possa vir a superar os desafios de renovadas condições profissionais e de produção de conhecimento, permitindo vários tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;

5) Estimular práticas de estudo independentes, visando a 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 refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;

7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;

8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Observa-se com o transcrito, que o objetivo central desta nova proposta de orientação curricular comum a todos os cursos de Direito era de garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das IES's na elaboração de suas propostas curriculares. Objetivos estes reafirmados no Edital nº 4/97 do SESu/MEC⁶ na forma que segue:

Servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir a criação de diferentes formações e habilidades para cada área de conhecimento, possibilitando definirem múltiplos

⁶ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>

perfis profissionais, garantindo uma maior graduação com a pós-graduação, privilegiando no perfil de seus formandos as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais.

Na seqüência anteriormente apresentada passa-se agora à análise do aspecto referente ao Projeto Pedagógico, em uma explanação em sentido amplo, para complementação da nossa discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de direito.

Pode-se conceituar projeto pedagógico como o planejamento que uma Instituição de Ensino Superior faz para um curso específico. O projeto pedagógico além de listar as disciplinas ou módulos e demais atividades que compõem o currículo pleno, faz uma ampla explanação de como estes itens serão trabalhados durante o desenvolvimento do curso. Outro aspecto indispensável ao projeto pedagógico diz respeito aos meios que serão utilizados para alcançar o perfil proposto para o egresso e como, na prática, serão desenvolvidas as competências e habilidades necessárias para sua atuação no meio social.

O planejar se torna efetivo através de planos e projetos, que representam um esboço, um esquema, conjunto de ideias, uma seqüência de ações que objetivam orientar a prática. Assim o projeto pedagógico curricular é um instrumento da gestão, um guia que apresenta uma direção política que institui procedimentos e instrumentos para a ação pedagógica.

A lição de Libâneo define o termo pedagógico contido na expressão projeto pedagógico curricular:

O termo pedagógico é representativo de uma concepção de educação que considera a Pedagogia como a reflexão sistemática sobre as práticas educativas. Dessa reflexão resulta a formulação de objetivos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo. A ação pedagógica, portanto, não se refere apenas ao “como se faz”, mas principalmente, ao “por que se faz”, orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores. Uma visão crítica da Pedagogia assume que ter uma atitude pedagógica é dar uma direção de sentido, um rumo, às práticas educativas, onde quer que elas sejam realizadas (2004, p. 153).

No tocante ao termo curricular, define o mesmo autor, como sendo um indicativo do “referencial concreto da proposta pedagógica, o currículo, uma vez que o currículo é a projeção, o desdobramento, do projeto pedagógico” (LIBÂNEO, 2004, p. 154) e complementa:

A proposta curricular é, assim, a projeção dos objetivos, orientações e diretrizes curriculares operacionais previstas no projeto pedagógico. Mas, ao pôr em prática o projeto pedagógico, o currículo também realimenta e modifica o projeto. Supõe-se, portanto, uma estreita articulação entre o projeto pedagógico e a proposta curricular, de modo a promover um entrecruzamento dos objetivos e estratégias para o ensino formulados a partir de necessidades e exigências da sociedade e do aluno com base

em critérios filosóficos, políticos, culturais, pedagógicos, com experiências educacionais a serem providas aos alunos por meio do currículo (2004, p. 155).

Isto posto, considera-se o projeto como um plano mais abrangente que tem como resultado um processo de planejamento educacional. No campo do ensino jurídico, segundo Rodrigues (2005), os projetos pedagógicos são projetos meramente formais, com descrição da grade curricular, com pequenas menções de aspectos pedagógicos para dar concretude aos objetivos propostos no projeto.

Entretanto as novas diretrizes curriculares trouxeram em sua normatização a possibilidade de projetos pedagógicos híbridos, ao definirem perfis, competências e habilidades, ao lado de conteúdos igualmente mínimos. Assim, para a plena efetivação da proposta curricular que está em vigor, entende-se necessário formular projetos pedagógicos híbridos capazes de materializarem as inovações e abrangências da nova proposta curricular.

Ao tratar do tema projeto pedagógico, Tagliavini (2008, p. 32-33) observa que este deve ter por objetivo substituir a prática pedagógica predominantemente conteudista, uma prática baseada na mera transmissão de fatos, conceitos e procedimentos, mas, sim, objetivar uma formação para o pensamento, para a capacidade de identificar e resolver problemas e para a aquisição de habilidades e competências. Assim, normatiza a Resolução nº 9/04 em seu artigo segundo:

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

Este artigo apresenta em sua normatização para a elaboração dos projetos pedagógicos dois aspectos basilares: determinar um perfil de formação para o acadêmico de direito e o desenvolvimento de competências e habilidades para uma formação de qualidade. Como ensina Machado, a nova normatização apresenta “propostas pedagógicas de um ensino jurídico crítico, humanístico, axiológico e interdisciplinar” (2009, p. 162), e complementa: “Assim, o projeto pedagógico deve promover uma formação mais ampla, de cunho geral e humanístico, ao mesmo tempo em que deve proporcionar o conhecimento técnico necessário ao desempenho efetivo da profissão jurídica” (2009, p. 163).

Desta forma deve existir uma complementaridade entre o perfil desejado e as habilidades e competências, na medida em que um conhecimento geral e humanístico

possibilite desenvolver as habilidades para o domínio e aplicação do direito e competências profissionais para que o saber jurídico seja o instrumento que possibilite a realização prática.

3.1 A Resolução CNE/CES nº 9/04: Perfil do egresso, competências e habilidades

No ano de 1996 recebe a educação Brasileira uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), consolidando-se com ela a ideia de diretrizes curriculares, em substituição aos currículos mínimos que estavam normatizados até sua promulgação. Esta nova concepção pedagógica trouxe a necessidade de uma adequação dos projetos pedagógicos. Assim para orientar a elaboração das propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais, o CNE/CES editou os Pareceres nº 776 de 3/12/97⁷ e o nº 583 de 4/4/2001⁸. A SESu/MEC publicou o Edital nº 4 de 4/12/97, convocando as instituições de ensino superior para que realizassem ampla discussão com a sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros envolvidos, da qual resultassem propostas e sugestões para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. Essas contribuições foram sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área.

Através do Parecer nº 146⁹, o CNE, através da Câmara de Ensino Superior¹⁰, definiu em abril de 2002, as diretrizes curriculares de um conjunto de cursos superiores, entre os quais o de Direito. O Parecer em tela evidenciava as seguintes recomendações gerais:

1. conferir maior autonomia às instituições de ensino superior na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e das habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente;
2. propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;
3. otimizar a estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da

⁷ Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces776_97.pdf

⁸ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>

⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>

¹⁰ Publicado no Diário Oficial da União nº 90, de 13/5/2002, Seção 1, p.15-17

organização dos cursos, integrando a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I do art. 44 da LDB;

4. contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; e

5. contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteados os instrumentos de avaliação.

O referido Parecer nº 146/2002 não obteve uma boa repercussão no seio das comunidades acadêmicas e profissionais, resultando em sua não homologação por ordem judicial através de mandado de segurança¹¹ impetrado pelo Conselho Federal da OAB.

Ainda teve-se a edição do Parecer nº 67 e do Parecer nº 108, ambos de 2003. Em 2004 o Conselho Nacional de Educação edita o Parecer CNE/CES nº 55 de 18 de fevereiro de 2004, o qual não foi feliz na tentativa de traduzir as expectativas construídas pela comunidade envolvida na sua elaboração. De forma que também foi objeto de reconsideração por pedido da Associação Brasileira de Ensino de Direito – ABEDi. O pedido de reconsideração da ABEDi foi apreciado em 08 de julho de 2004 pelo CNE/CES, dando origem ao Parecer nº 211/2004¹², que acabou se transformando na Resolução CNE/CES nº 9/04¹³, que se encontra em vigor até aos dias de hoje.

Assim as novas diretrizes curriculares surgiram da necessidade de uma inversão e adequação das políticas públicas às exigências para a formação de um novo tipo de profissional, preparado para uma sociedade em constante mudança. Como bem define Machado:

O perfil da nova legalidade vigente no país, como temos insistido, tanto em âmbito constitucional quanto na órbita da legislação ordinária, vai impondo às carreiras jurídicas modos diferentes de atuação, na medida em que são diferentes também as expectativas da população em relação aos novos direitos e seus operadores. Cada vez mais se acentua, por parte dos atores jurídicos, a necessidade de uma atuação com caráter não apenas legalista, mas também de conteúdo sociopolítico, porque a nova legalidade vem alimentando, as expectativas de mudanças e de uma distribuição mais efetiva dos direitos básicos, cuja carga política é evidente. A imensa norma de proteção aos direitos transindividuais, surgidas nos últimos tempos, vem proporcionando aos operadores do direito a oportunidade, e até mesmo a necessidade de uma atuação realmente politizada, para além dos estreitos limites do legalismo individualista (2009, p. 132).

¹¹ Mandado de Segurança nº 8.592/DF (2002/0107490-7)

¹² Publicado no DOU nº 184, de 23/09/2004, seção 1, p. 24

¹³ A Resolução CNE/CES nº 9 está datada de 29 de setembro de 2004, tendo sido publicada no Diário Oficial da União, em Brasília em 1º de outubro desse mesmo ano (nº 189, seção 1, p.17-18).

Conforme institui a Resolução, as diretrizes curriculares expressas por seus projetos pedagógicos devem abranger o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o projeto.

Fundamentam-se as diretrizes vigentes na ideia de flexibilidade, de diferentes formações e habilidades. Apontando para um ensino jurídico que valorize a plena formação do graduando, desenvolvendo nos acadêmicos, habilidades e competências conforme denota o artigo 4º da Resolução em estudo:

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Dentro do aspecto de formação do graduando define a Resolução um perfil nacional, demonstrando o direcionamento dos cursos para o desenvolvimento de competências e de habilidades, para além de mera aprendizagem de conteúdos. Definindo o perfil na forma que segue:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

As transcrições acima apresentadas denotam que as diretrizes curriculares estabelecem que os cursos de Direito devem proporcionar uma formação profissional calcada em competências e habilidades sendo estas trabalhadas por todos os cursos de graduação em Direito.

3.1.1 Perfil do Graduando

O perfil do graduando entende-se ser o ponto de partida para a definição do próprio perfil que se busca para o profissional do direito. Na lição de Aguiar, o perfil é um modelo ideal que objetiva criar diretrizes formativas e instrucionais, capazes de atender às demandas e necessidades no aspecto profissional, tecnológico, humanístico e existencial. “Um perfil não é um ser. É um dever-ser”. E complementa que a formação jurídica de habilitar “para o enfrentamento dos problemas” concretos, porque compreende que “não haverá possibilidade de resolução de problemas se não nos dispusermos a caminhar para o pleno emprego da inteligência, uma inteligência geral e abarcante que tenha a capacidade de trabalhar” (2004, p.21-22), tanto as dimensões macro, quanto as micro-estruturais necessárias para a realização do direito na sociedade contemporânea.

A Resolução ora em estudo define um perfil amplo que deve ser atingido pelas diretrizes contidas no Projeto Pedagógico da IES, acrescentado a esse perfil aspectos que a mesma entende necessário à sua própria proposta, considerando sua vocação e peculiaridades, no entanto, deve assegurar as características do perfil nacionalmente definido. Quanto ao perfil, aqui direcionado para o aspecto profissional, deve referir-se também à inserção do graduando no mundo, podendo ser definido como um conjunto desejável de habilidades e assim conceituar habilidades como capacidades e aptidões que compõem os mencionados perfis.

Conforme visto no desenvolver da caminhada histórica, os aspectos voltados para o perfil do graduando, onde, anteriormente, este era tratado como elemento essencial da burocracia estatal e se formavam profissionais para ocupação de funções do poder público. Busca-se hoje, na formação do bacharel em direito, estabelecer um determinado perfil mínimo como condição elementar para o exercício de alguma das muitas profissões do direito. Segundo Guimarães:

No mundo da pós-modernidade, o profissional do direito será um entre os vários comandos setoriais, ou, *tout court*, um técnico, um *iurisperitus*, que integra a densa rede de mecanismos sociopolíticos, existentes para a vida (minimamente) harmoniosa da sociedade. [...] Não há como se negar: o direito tangencia, sim, os vários mundos teóricos do *universum* das ciências sociais; é, também, técnica de equacionamento de fenômenos sociais geradores de conflitos ou, em última análise,

de problemas jurídicos; e realiza-se na vida social através de ações. É atendendo a estes referenciais que se deve formar a cultura, não a generalista e dialética, mas a cultura que é jurídica (2010, p. 98-99).

Uma sólida formação, geral, humanística e axiológica é o que normatiza a resolução ao definir o perfil desejado para o profissional que se forma. Segundo Lôbo:

A formação humanística, que tanto se propugna para os cursos jurídicos, não deve ser confundida com educação generalizada, de cultura geral, pois na atualidade, seja qual for o perfil do profissional definido pelo curso, há de estar conjugada à formação técnico-jurídica e à formação sociopolíticas (2000, p. 161).

Dentro desta formação geral pode-se ressaltar que deste perfil, observa-se a busca em gerar no graduando a capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica e adequada argumentação. Proporcionar ao acadêmico a capacidade de analisar, significa torná-lo capaz de contestar ou questionar aquilo que é apresentado, e desta forma não aceitar passivamente tudo que lhe é imposto. Conscientizá-lo da importância de dominar conceitos e ter uma argumentação apropriada e, assim, estimular uma postura mais reflexiva e criativa, pela qual possa desenvolver a capacidade de expor suas ideias e argumentar de forma fundamentada e lógica.

Outro aspecto que a normatização busca atender é a exigência de que os currículos propiciem ao graduando capacidade tanto de interpretação quanto de valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, de modo que o ensino do Direito deve ser muito mais que um ensino tecnicista legalista. Deve ser, antes de tudo, um ensino que capacite o acadêmico para analisar, entender e criticar o seu habitat, de tal modo que com isso capacite-se para desejar, cobrar e propor mudanças que qualifiquem a vida humana na sociedade em que vive. Ao tratar do tema Souza observa que são três as instâncias onde se ensina e se aprende Direito: na sala de aula, no laboratório e na rua, enfatizando que:

é na rua, é fora da sala de aula que é possível ver como o *direito-instituído* ou se efetiva ou é sonogado. Nas instituições se apresentam as possibilidades (e a necessidade concreta, imediata, cadente) de releitura do direito, de enriquecimento hermenêutico da lei, de aplicação qualificada da dogmática jurídica e da técnica processual. (...); e de outro, a politização do jurídico se dá como expressão democrática das tendências plurais da sociedade, como efetivação da democracia enquanto espaço político de manifestação do indivíduo e dos grupos e realização social (2000, p. 105-106).

Complementando o posicionamento do referido autor, segundo quem “é no cotidiano das pessoas que os fatos acontecem, onde se luta pelos bens da vida, onde se operam as mudanças sociais” (2000, p.106). No entanto este cotidiano é trazido para dentro das instituições de ensino, através dos Núcleos de Prática Jurídica, onde o acadêmico tem a

oportunidade de vivenciar os fatos do cotidiano social. Como salienta Witker deve-se ir além de um tecnicismo conceitual que incorpore ao processo de aprendizagem o direito em ação, o direito tal como se dá em um contexto social específico, cuja finalidade é permitir que o graduando “perceba criticamente a instituição jurídica, em sua funcionalidade, eficácia ou desuso” (1985, p. 77).

Outro aspecto a ser observado no perfil do graduando é a visão crítica. Defende Almeida Junior que: “É crítico o aluno que pensa e reflete sobre fatos concretos e extrai da sua análise argumentos e ideias para melhorar seu desempenho, traçar melhor seus objetivos, definir suas atitudes e repensar suas crenças” (2007, p. 195-196). O ensino baseado na criticidade desenvolve no acadêmico uma busca por compreender a realidade com intuito de melhorá-la. Do mesmo modo, sustentava Freire ao tratar da capacidade do saber, em sua consciência crítica, quando afirmava que inexiste ignorância absoluta e sabedoria absoluta. Observava o grande mestre que:

O homem, contudo, não capta o dado da realidade, o fenômeno, a situação problemática pura. Na captação, juntamente com o problema, com o fenômeno capta também seus nexos causais. Apreende a casualidade. A compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita a apreensão da causalidade autêntica. E será tão mais mágica, na medida em que se faça com um mínimo de apreensão dessa causalidade. Enquanto para a consciência crítica a própria causalidade autêntica está sempre submetida à sua análise – o que é autêntico hoje pode não ser amanhã – para a consciência ingênua, o que lhe parece causalidade autêntica já não é, uma vez que lhe atribui caráter estatístico, de algo já feito e estabelecido (...) que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da ingênua o próprio é sua superposição à realidade. (...) A toda a compreensão de algo corresponde cedo ou tarde, uma ação. Captando um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação (1975, p. 105-106).

A lição acima exposta configura a necessidade de propiciar-se uma educação reflexiva, que possibilite ao graduando, os meios adequados, para superar-se no que chama o autor de “captação mágica ou ingênua da sua realidade por uma predominantemente crítica” (FREIRE, 1975, p. 106).

A necessidade de os cursos de Direito fomentarem no graduando a capacidade e a aptidão para uma aprendizagem autônoma e dinâmica é outro aspecto a ser desenvolvido. Visto que o aprendizado é uma constante, que jamais se acaba, necessário pelo menos ensinar ao acadêmico a necessidade de sempre buscar conhecer. Nas palavras de Dallari, o ensino do Direito “não deve ser entendido e praticado como simples transmissão de informações a respeito de técnicas de elaboração e aplicação de preceitos jurídicos” (1980, p. 43), sendo,

portanto, necessária a formação de consciência jurídica. E assim direcionar para uma formação de habilidades e competências que possibilitarão ao graduando construir ao longo do curso uma maior autonomia intelectual e assim, adquirir melhores condições de inserção na vida profissional pelo desenvolvimento da aptidão de enfrentar os desafios complexos da realidade em constante transformação.

Assim a formação do graduando, além da dimensão prática que implica no adequado conhecimento das leis e das técnicas de sua aplicação, deve também oferecer-lhe condições para enfrentar os grandes desafios do mundo contemporâneo. O perfil proposto busca um profissional que reúna capacidade de lidar com as leis e de ter um profundo conhecimento das estruturas sociais, econômicas e políticas que compõem este mundo globalizado, ou seja, uma formação pluridimensional.

O perfil do graduando apresentado pela Resolução nº 9/04 supõe uma formação geral e humanística e axiológica (política) que desenvolva no acadêmico certa sensibilidade sociológica, além de postura crítica no desempenho profissional e no comprometimento com a prestação jurisdicional.

Dentro deste contexto é importante lembrar que o direito nasce e desenvolve-se no meio sociocultural, que ele é o reflexo de um longo amadurecimento ético-moral, ou seja, é a expressão da compilação dos fenômenos humanos. E sendo assim não se pode estudar o direito unicamente sob o foco positivista e técnico, para uma compreensão do direito em uma amplitude universal se faz necessário um estudo humanístico e axiológico.

Neste sentido, o perfil considerado desejável pela norma em estudo é um dos elementos primordiais na gestão dos cursos de Direito, perfil este que, segundo Aguiar, parte da necessidade de enfrentamento de novos problemas, de racionalização de procedimentos, ou de um descontentamento genérico com as práticas profissionais de certas atividades. Essa preocupação com o perfil vai além da mera preocupação com práticas sociais, “mas à necessidade de se refundamentar a própria existência de certo conhecimento, para justificar sua significação e seu papel na sociedade” (2004, p. 28).

As inovações trazidas pela Resolução nº 9/04, na concepção dos cursos jurídicos, disponibilizaram maneiras novas e mais eficazes na busca do desenvolvimento do graduando, buscando, entre outras, o desenvolvimento de habilidades e competências previstas nas diretrizes ora em estudo.

3.1.2 Habilidades e Competências.

O artigo 4º da Resolução nº 9/04, anteriormente transcrito, dispõe, também exigências que o curso Direito deverá possibilitar ao graduando: uma formação que revele habilidades e competências. A norma apresenta uma listagem de abrangência geral a ser observada pelas Instituições de Ensino Superior na elaboração de seus projetos pedagógicos e no que se refere às habilidades específicas, estas deverão demonstrar sua vinculação com o perfil proposto para o egresso.

O desenvolvimento de habilidades e competências, na forma prevista na Resolução nº 9/04, compreende o aprendizado de técnicas hermenêuticas, domínio das técnicas de elaboração das peças jurídicas, desenvolvimento da capacidade de decisão e persuasão, domínio adequado da terminologia jurídica e domínio das tecnologias postas a serviço dos profissionais jurídicos (MACHADO, 2009).

Segundo Paulo Abrão e Marcelo Torelly, não há um consenso doutrinário no que diz respeito às diferenças conceituais entre habilidades e competências. Segundo eles, existe uma complementaridade entre esses conceitos, sendo difícil estabelecer uma distinção exata, entretanto existe algum consenso no tocante ao aspecto de que: “as habilidades relacionam-se ao ‘fazer’ e as competências ao ‘saber’” (2005, p. 83).

Na visão de Rodrigues, a normatização de adotar nos projetos pedagógicos competências e habilidades em sua base contém uma visão bastante tecnicista, o que segundo ele tende a privilegiar mais o fazer em detrimento do saber, visto que sua opção é eminentemente profissionalizante. Enfatiza que:

Não se discorda da necessidade de trabalhar competências e habilidades: o que se quer aqui é apenas alertar sobre o que existe por detrás deste tipo de opção, para que cada IES, de forma consciente, possa fazer suas escolhas, já que a proposta contida nas novas diretrizes curriculares é híbrida: embora privilegie o perfil e as competências e habilidade, contém um conjunto de conteúdos, em especial no eixo de formação fundamental, que adequadamente trabalhado pode propiciar ao egresso a necessária formação humanística e cidadã (2005, p.250).

Entende o mesmo autor que as habilidades a serem trabalhadas referem-se a um fazer material, e as competências dizem respeito à proposta de desenvolver no egresso um fazer intelectual. Não discordando do autor, mas enfatizando que a reunião das duas, se bem direcionadas pelos projetos pedagógicos, possibilitarão ao formando uma formação de qualidade, na busca pelo desenvolvimento do pensamento crítico.

As competências e habilidades apontadas no texto normativo podem ser entendidas como um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem adotados e observados na organização curricular de cada IES, as quais serão integradas ao contexto de formação do acadêmico.

Entende-se que o objetivo centralizador da inclusão de competências e habilidades para a formação do egresso é desenvolver o pensamento crítico que o leve a formular o cultivo de princípios, atitudes e valores que venham a se manifestar na sua forma de conceber, agir e analisar fatos e procedimentos na sua trajetória profissional. Dentro deste contexto, um ponto que deverá ser questionado consiste em se perguntar sobre a capacidade crítica dos acadêmicos. Mais ainda, se é possível ensinar o aluno a ter um pensamento crítico.

A educação jurídica, pelo menos em uma perspectiva teórica, encontra-se fortemente comprometida com um ensino de qualidade e com a ideia de construção da cidadania. Os conteúdos contemplados nas diretrizes curriculares devem compor o instrumental necessário para que todos compreendam a realidade à sua volta e adquiram as condições necessárias para discutir, debater, opinar e mesmo intervir nas questões sociais que marcam cada momento histórico.

O ensino de qualidade que se busca atualmente se expressa como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que se coadune com os interesses e as motivações dos alunos, possibilitando as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem.

Segundo Carvalho, o objetivo de se desenvolver o pensamento crítico dentro do contexto educacional não se expressa simplesmente com o ensinar de certas habilidades ou competências, mas deve estar voltado para o cultivo de um conjunto de características e valores que se manifestam nas formas do conceber, agir ou analisar os fatos e o discurso. E complementa:

Nessa perspectiva o desenvolvimento do “espírito crítico”, assemelha-se mais a certos objetivos como o desenvolvimento do ‘espírito de solidariedade’ ou do apreço pela justiça do que a capacidades como ler ou resolver problemas lógicos. Por isso, não faria sentido afirmar que os objetivos como o desenvolvimento da capacidade crítica ou da solidariedade possam ser ‘mal ou bem utilizados’ – como no caso de capacidades, habilidades ou mesmo de competências –, simplesmente, que foram ou não suficientemente cultivados e desenvolvidos. (2001, p. 159)

Sob esta visão seria necessário um ensino direcionado ao desenvolvimento do pensamento crítico em larga medida, com uma exposição sistemática de exemplos e práticas críticas que desenvolvam no estudante a possibilidade de apreciar seu valor e buscar o cultivo e o aperfeiçoamento desta prática em suas atividades.

Sob o aspecto do ensino jurídico, da globalização e da produção de conhecimento e do incontestável avanço tecnológico, aspectos estes entre outros que exigem, do egresso, competências e habilidades específicas na área da atuação jurídica. A ideia de competência dentro do contexto de preparo profissionalizante seria a capacidade arregimentar um conjunto de recursos de conhecimento entre eles, saberes, capacidades, informações etc., com o objetivo de propiciar ao egresso a solução com pertinência e eficácia de situações que lhe aparecerem no decorrer da sua atividade profissional. Cezar Augusto Romano ao tratar do tema competências e educação profissional, evidencia que:

As competências básicas a serem desenvolvidas dizem respeito à formação pessoal. As capacidades pessoais que transcendem os temas estudados, que sobrevivem às transformações cada vez mais rápidas nos cenários dos equipamentos e da produção material. Hoje, parece cada vez mais claro que tanto a formação escolar básica quanto a formação profissional somente se justificam se estiverem concentradas no desenvolvimento das competências pessoais. Tais competências certamente não são desenvolvidas sem que se estude muita ciência, sem o recurso constante a aparatos tecnológicos, concebidos para servir de meios para a realização de nossos projetos. Não realizamos nossos projetos apenas porque temos vontade de realizá-los: são necessários dados, informações e muita ciência, muito conhecimento (2000, p. 42).

Sob a denominação habilidades, encontram-se abrigados vários conceitos. Poder-se ia definir como: aptidão, destreza ou talento. Segundo Aguiar:

Habilidade é um termo relacional e intencional porque está sempre entendida para, dirigida para e encaminhada para. Não há habilidade de nada. Ela só tem razão de ser se for estendida para um objetivo, para uma ação, para uma interferência, para um estado, tendida para um lado, aproximada de algo, com a atenção voltada para um pólo. A intencionalidade das habilidades está ligada à intencionalidade de nossas consciências, que também, como ensinam os fenomenólogos, não existem em estado puro, mas sempre são consciências de alguma coisa, *noesis* de um *noemas*. [...] É um instrumento de construção dos artefatos quase naturais que integram o viver humano, é desbravadora de novos imaginários e de novos modelos de entendimento dos fenômenos exteriores e interiores à humanidade. (2004, p. 18)

O mesmo autor enfatiza que a questão das habilidades está relacionada à capacidade de resolver problemas. Visto que uma educação apenas descritiva, com soluções prontas e epistemes paralisadas, não habilitarão o estudante para o enfrentamento de problemas (2004, p. 21). Para exercício jurídico, algumas habilidades são indispensáveis, quando se objetiva um profissional que tenha recebido uma formação de qualidade. Dentre as várias habilidades apresentadas por Aguiar (2004), destacam-se algumas que o autor considera específicas para o

exercício jurídico, além da habilidade preliminar de escolher o Direito como profissão, assim como a habilidade para escolher o curso de Direito que corresponda a seus anseios. São, segundo este autor, as seguintes:

- Habilidade de dialogar na qual o estudante deve trabalhar no sentido de acumular repertório, aprendendo a desenvolver a habilidade de desenvolver conceitos fundamentais, a partir do seu conhecimento, os métodos para dialogar com os fenômenos, as bases para sua reflexão, as conquistas multidisciplinares.
- Habilidade de ser curioso, visto que as relações jurídicas são dinâmicas, a velocidade com que surgem novas demandas, se faz necessário um operador curioso, capaz de contextualizar as questões não apenas adequá-las às formalidades legais ou ao entendimento comum e hegemônico sobre ela.
- Habilidade de entender o mundo, pois é necessário que o operador jurídico tenha consciência da dinâmica do mundo que o cerca de modo a saber transitar na esfera das abstrações e dos conceitos pré-elaborados.
- Habilidade de entender a si mesmo, em um saber sobre o contexto em que se vive, da sua posição neste contexto, ter noção de sua força e de sua capacidade de organização, contribuindo para a ampliação de sua liberdade e de sua existência, na busca pela construção da cidadania.
- Habilidade de entender o outro, indispensável para a prática jurídica, marcada pela alteridade, pela relação do eu-tu, a necessidade do entendimento da complexidade humana.
- Habilidade de ler, redigir, comunicar-se: a leitura essencialmente lingüística, transitando suas ideias, comandos, e transformações no universo simbólico; e a redação, uma exigência da comunicação e um instrumento da interpretação; o processo comunicativo traduz a complexidade do direito a ser dito.
- Habilidade de entender, interferir e resolver conflitos, o que vai exigir do operador jurídico uma formação sólida em ciência, em epistemologia, em filosofia, além de constante atualização sobre o que está acontecendo em nossa sociedade mundializada.
- Habilidade de pesquisar, instrumento fundamental para o operador jurídico, onde a pesquisa se manifesta como captadora de movimentos e contradições, como instrumento de captação da natureza múltipla dos fenômenos.
- Habilidade de fundamentar e argumentar, habilidade necessária para desenvolver as atividades teóricas e práticas, onde a argumentação exige fundamentos que transcendam a prática demonstrativa, já que tem o objetivo de convencer, em direito, a argumentação só cumpre sua função quando bem fundamentada.
- Habilidade de operar com as novas tecnologias, as transformações tecnológicas no âmbito do judiciário são um caminho sem volta, as instituições jurídicas cada vez mais estão operacionalizando-se de forma virtual. É, portanto, necessário propiciar ao egresso o conhecimento necessário para atuar com estas novas tecnologias.

- Habilidade de agir e pensar multidisciplinarmente, visto que a produção do conhecimento passou a proceder-se de modo multidisciplinar, onde conhecimento e saber passaram a dialogar, estabelecendo discussões em diversas áreas, que possibilitam uma abertura de compreensão mais ampla do mundo que nos cerca e nos constitui.

As habilidades também podem ser agrupadas sobre vários enfoques, tais como: sociais, comunicativas, instrumentais (PALAFOX, 2001) e profissionais. As competências e habilidade sociais são aquelas que envolvem o trabalhar em grupo, oportunizando ao acadêmico uma clareza maior do que seja a dimensão social da existência humana, assim como possibilita o entendimento das relações sociais desenvolvidas em uma sociedade. As competências e habilidades comunicativas dizem respeito ao ato de se expressar e de se fazer compreender, obtida através da sua autonomia de raciocínio, emancipação intelectual, análise crítica acerca de fatos e coisas e conseqüentemente maior desenvoltura argumentativa. As competências e habilidades técnicas e instrumentais referem-se ao seu acompanhamento evolutivo, que se traduzem no domínio de um conjunto de técnicas, tecnologias e saberes profissionalizantes e especializados.

No tocante às competências e habilidades profissionais, Rodrigues entende que as competências e habilidades enumeradas na Resolução nº 9/04 devem ser tratadas sob o aspecto profissional e podem ser agrupadas da seguinte forma:

- a) competências e habilidades pertinentes à questão da linguagem;
- b) competências e habilidades vinculadas, de forma ampla, às questões da hermenêutica e da metodologia jurídica;
- c) competências e habilidades voltadas às questões específicas da pesquisa;
- d) competências e habilidades relativas, de forma mais imediata, ao agir profissional dos operadores do Direito. (2005, p. 172)

As habilidades elencadas dentre muitas outras existentes, buscou apresentar dentro da complexidade do fenômeno social e jurídico, que se estas habilidades forem desenvolvidas nos projetos pedagógicos das IES que mantém cursos de graduação em Direito, possibilitarão a formação de acadêmicos mais críticos para atuarem em um universo profissional globalizado.

Ante o exposto, verifica-se que, na busca por uma formação de qualidade através de um ensino de excelência, se faz necessário, além de habilidades e competências, assegurar no perfil do graduando as atitudes necessárias à realização da justiça no campo do direito.

Desta forma, as diretrizes curriculares propostas devem objetivar apresentar à sociedade, profissionais preparados para gerar e gerir conhecimento, bem como capacitados

para atender as demandas que se lhes apresentem em diversos âmbitos, tanto no que diz respeito ao multiculturalismo, às novas tecnologias, ao desenvolvimento de habilidades, quanto ao surgimento de novos direitos sociais e individuais, uma vez que preparados para exercerem seu papel de cidadãos e de profissionais do Direito na busca de um aperfeiçoamento social, político, jurídico e cultural da própria sociedade na qual exercem suas funções.

É um currículo desafiador que propõe ao estudante de Direito, a possibilidade de ultrapassar o dogmatismo tradicional, e repensar o Direito frente às contínuas mudanças sociais e às novas demandas que se apresentam em especial aquelas que advêm dos denominados Direitos Difusos e Coletivos, do Direito do Consumidor, do Direito Ambiental, do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Direito da Informática, do Direito da Bioética e da Biotecnologia entre tantos outros.

Contemplado-as nos Projetos Pedagógicos estas diretrizes básicas, prevêm que o profissional egresso deverá estar dotado de fundamentos humanísticos que lhe confirmem competências e habilidades tanto reflexivas, quanto críticas que o acompanharão em sua trajetória profissional.

3.2 A Resolução CNE/CES nº 9/04: Pesquisa e Extensão.

Dentre as inovações introduzidas pelas novas diretrizes curriculares, está a proposta de um ensino crítico, que desenvolva no acadêmico a capacidade de pensar e de conceber o Direito não só como fator de regulamentação de controle social, mas, sobretudo, conceber o Direito como transformação e ampliação da autonomia e da emancipação.

Segundo Pedro Demo, a “alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo” (1993, p. 27). A pesquisa significa “diálogo crítico e criativo com a realidade culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção” (1993, p. 128).

No Brasil, como visto, desde sua criação, os cursos de Direito, em sua maioria, atuam mais intensamente na mera reprodução dos conteúdos dos chamados “manuais de Direito” e na realização de leituras interpretativas dos códigos. É isso que Freire (1985), denunciava como a educação “bancária”, e defendia uma educação problematizadora, uma educação da pesquisa e da pergunta que se opõe à educação e à pedagogia da resposta pronta que entre

outras coisas, castra a curiosidade do aluno. Ensina Freire, ao tratar dos conteúdos que caracterizam a “educação bancária” e assim inviabilizam a educação na pesquisa.

Quanto mais analisarmos as relações educador-educando, na escola em qualquer dos seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que por isso mesmo, tende a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e em objetos pacientes ouvintes – os educandos [...]. A narração, de que o narrador é o sujeito, conduz os educandos a uma memorização mecânica do conteúdo narrado, Mas ainda na narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos”, pelo educador. Quanto mais vai enchendo os recipientes com seus “depósitos” tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão. Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante [...]. Na visão “bancária” da educação o “saber” é uma adoção dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão: absolutização da ignorância, segundo o qual esta se encontra sempre no outro (1984, p. 65-68).

Nesta abordagem de ensino, Freire enfatiza a teorização do direito, onde deixa de contextualizar o direito posto e válido aos fenômenos jurídico-sociais, onde o que se prioriza são os aspectos formais e positivistas do direito. Como observa Martinez, a partir da pedagogia de Paulo Freire, “Questionar, negar a legitimidade das estruturas jurídicas seculares, não é algo possível na ‘educação bancária’, pois pelo ensino tradicional, meramente expositivo, cabe ao aluno apenas acatar a realidade teórica demonstrada pelo professor.” (2002, p.18).

No entanto mudanças neste sentido já estão sendo realizadas, tais como foram recepcionadas pelas novas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito, trazendo em seu bojo uma visão vocacionada para a realidade social, ou como ensina Melo Filho:

[...] torna-se ingente ao ensino jurídico formatar ‘cientistas do Direito, investigadores objetivos dos processos jurídicos, técnicos legisladores, juízes de personalidade, e não meros leguleios, exegetas, hermeneutas, homens da lei no sentido antigo’, para que o Direito possa assumir uma postura prospectiva e dirigida a uma realidade onde não há ‘habitat’ para as categorias tradicionais, modelos fechados, vistas formalistas e soluções abstratas [...] (1997, p.112).

Desta forma, a prática da pesquisa é um importante ingrediente no processo educativo, possibilitando ao aluno visualizar-se a si mesmo como um componente ativo do processo de aprendizagem, ciente de sua responsabilidade transformadora neste processo evolutivo cultural da sociedade. Formar e deixar formar com liberdade de convicção, visto que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1984, p.52).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - institui em seu art. 43 as finalidades da educação superior e, especificamente, no seu inciso III, prevê “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao 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”. Dentro deste contexto, faz-se necessário que as instituições de ensino tomem consciência do fato de que a educação jurídica exige uma visão globalizada de mundo, aliada à extensão e à pesquisa como instrumentos de transformação social.

A Resolução nº 9/04 ressalta a importância da pesquisa e da extensão para a formação de seus egressos. Normatiza em seu artigo 2º o trabalho de conclusão de curso como componente obrigatório do curso de Direito. E no parágrafo 1º, inciso VIII, determina que o projeto pedagógico dos cursos contemple, entre outros elementos estruturais, o “incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica”.

No artigo 4º da Resolução nº 9/04, anteriormente transcrito, também elenca no rol de habilidades e competências, no seu inciso III, a “pesquisa e utilização de legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes de Direito”.

Ainda destacando a normatização da Resolução ora em estudo o seu artigo Art. 10º institui que: “O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos” reforçando a necessidade de se institucionalizar a pesquisa nos cursos jurídicos.

O destaque dado à pesquisa no curso de Direito pelas políticas públicas, através das Diretrizes Curriculares, pode representar a possibilidade da instrumentalização científica ao lado da conotação educacional, na medida em que começa a fazer parte do universo acadêmico.

Na lição de Demo (2000), a pesquisa criativa apresenta-se como instrumento teórico-metodológico para a construção do conhecimento, apresenta-se também como forma de superar limites já conhecidos, visto como novas alternativas de ação em setores da realidade que almejam emancipação, como instrumento de criação e de transformação, sem sombra de dúvida o meio de adquirir a consciência crítica, preconizada no perfil do egresso.

Ainda se tem muito a trilhar, no tocante à pesquisa, as dificuldades que ainda se apresentam como a falta de direcionamento vocacional de alunos e professores, bem como a instituição por algumas instituições de ensino onde a monografia é a única opção de pesquisa.

Além existência de bibliotecas mal estruturadas, sem títulos suficientes que incentivem a pesquisa e poucos ou a inexistência de grupos de pesquisa ocasionam um quadro pobre de pesquisa e produção científica.

A pesquisa especificamente monográfica contribui para o ensino jurídico atuando como preparatória para a extensão tanto em nível de pós-graduação como de mestrado e doutorado, visto que a prática em pesquisa torna o aluno mais preparado para enfrentar leituras mais avançadas neste campo da extensão. Atuando também nas carreiras jurídicas, onde o exercício profissional exige uma capacitação e desenvoltura na pesquisa. Tendo assim a pesquisa, a função de elevação na qualidade do ensino de graduação no atual contexto educacional. No tocante à pesquisa científica, Bittar afirma que a

pesquisa em iniciação científica é medida de extrema importância para a definição do papel do futuro profissional da área jurídica. Isso tendo-se em vista, sobretudo, que o trabalho de todo operador do Direito depende de uma cultura de textos (2001, p. 92).

Desta forma, embora existam limitações, no tocante à pesquisa, as diretrizes curriculares direcionam-se para a emergência de um novo modelo, que busca um ensino jurídico crítico baseado em pesquisa para fundamentar a construção do saber.

Assim a pesquisa, aliada à visão crítica da realidade social, conduz o acadêmico a pensar em uma dimensão crítica e criativa. As novas diretrizes instituíram a pesquisa como componente obrigatório nos projetos pedagógicos dos cursos jurídicos, o que se faz necessário é que as IES proporcionem condições efetivas para esta prática, incentivando a formação de grupos de pesquisa com participação discente em programas de iniciação científica, a integração da atividade de pesquisa com o ensino e a manutenção de periódicos para a publicação da produção intelectual de seu corpo docente e discente.

A extensão, cuja finalidade consiste em propiciar à comunidade o estabelecimento de uma relação de reciprocidade com a instituição de ensino, não se confunde com o estágio de prática jurídica e pode ser integrada nas atividades complementares. Ela deve ser promovida de forma permanente, proporcionando um efetivo envolvimento de seus docentes e discentes com a comunidade, por meio de programas de assessoria jurídica, convênios, atividades de formação e eventos extracurriculares periódicos.

A extensão propriamente ultrapassa a obrigatoriedade da Prática Jurídica, que será objeto do próximo capítulo, uma vez que deve ser voluntária e ir ao encontro da comunidade, além dos muros da universidade. Deve ter como meta o retorno social daquilo que é produzido e aprendido dentro da universidade.

A ideia conceitual de extensão já faz parte do cenário universitário, em especial, nas últimas três décadas. Percebeu-se por muitos anos uma prática restrita e considerada assistencialista, no entanto, é preciso repensar o conceito formulado sobre a extensão universitária, visto que mais do que uma ação filantrópica, a extensão é um importante instrumento na garantia da inserção social, em especial para uma formação de qualidade. Dentro deste contexto de formação de qualidade optou-se por desenvolver o tema extensão a partir de três objetivos delineados sob foco o teórico e político.

Pelo primeiro objetivo, a extensão como trabalho assistencialista prestado pelas IES às comunidades carentes de determinada região jurídico-política. Nesse sentido a extensão se destaca pelo oferecimento de um trabalho comunitário, sem uma relação mais profunda com as demais atividades fundamentais relacionadas ao discente, como o próprio ensino e a pesquisa. Observa-se que este tipo de procedimento diz respeito diretamente a IES, para justificar a sua função social.

Para Freire, este aspecto de “extensão” é, em tese, “uma teoria anti-dialógica. Como tal, incompatível com uma autêntica educação”. Segundo o autor, este aspecto extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, “a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir ‘na outra parte do mundo’, considerada inferior, para, à sua maneira, ‘normalizá-la’. Para fazê-la mais ou menos semelhantes a seu mundo.” (2001, p. 13) Desta forma o reconhecimento não vem do ‘outro’ deve vir de si mesmo.

Pelo segundo objetivo, a extensão em uma mescla de confusão com extensão curricular, sob esta ótica o oferecimento de cursos extracurriculares para implementação do currículo, bem como a oferta de cursos para a comunidade local, os quais são pagos e traduzem o cumprimento de uma grade curricular, o que de forma alguma pode ser traduzido como extensão universitária. Os cursos extracurriculares integram a relação de funções a serem desempenhadas por uma universidade, até podem constituir-se em fonte de captação de recursos, mas não é adequado restringir o conceito de extensão universitária a esta atividade.

Pelo terceiro, a extensão como produção e reprodução do conhecimento a partir da inter-relação com o mundo real. Assim este objetivo seria o responsável pela socialização do conhecimento, tanto teórico como prático. Dentro do contexto deste terceiro objetivo, o trabalho comunitário propicia o desenvolvimento do conhecimento dos alunos, da própria IES e da comunidade. Permite uma relação de conhecimento teórico e a experiência prática e uma coexistência entre o ensino como reprodução de conhecimento e a pesquisa como produção de conhecimento. Permitindo a observação da crescente independência dos setores populares que atuam com as universidades, através da extensão universitária.

Trazendo outro enfoque sobre a extensão, Buarque a compreende como sendo uma metodologia de trabalho referente ao ensino e à pesquisa, convertida em categoria de atividade acadêmica sob uma perspectiva especial, a tal ponto que na opinião deste autor

Um dia, a extensão será apenas um método, aplicado tanto ao ensino quanto à pesquisa. No momento atual, ainda deve ser vista como uma função. Num país em classes tão diferenciadas, a busca da liberdade e sua distribuição igualitária e o envolvimento com a realidade social do país exigem intensa convivência com o mundo exterior por meio de variados programas de extensão em dois sentidos: da universidade à realidade que a cerca e desta à universidade. [...] a atividade de extensão é o caminho básico para a universidade descobrir o mundo e para o mundo descobrir a universidade (1994, p.137).

Embora o autor tenha se posicionado sobre o tema há algum tempo, sua perspectiva enquadra-se perfeitamente nos dias atuais, o que remete a repensar a trilogia da universidade - ensino, pesquisa e extensão - na qual o ensino consiste no repasse do conhecimento, à pesquisa cabe a produção deste e à extensão, sua socialização. Nos três aspectos há um único elemento que deve ser trabalhado: o conhecimento. A ideia de tripé significa que o ensino não produz conhecimento, assim como o envolvimento comunitário configurado como extensão também não produz conhecimento. Tendo como função da universidade trabalhar o conhecimento, ainda que em dimensões e formas diferenciadas. Já preconizava Santos, quanto se referia à extensão na reforma da universidade:

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às actividades de extensão (com implicações no curriculum e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural (2005a, p. 175).

Segundo Santos, a extensão abarca uma ampla área de prestação de serviços a um universo diversificado de destinatários, entre eles grupos sociais, comunidades e governos locais ou regionais, além da sociedade em geral como destinatária dos serviços prestados pela extensão. E exemplifica com alguns serviços prestados tais como a promoção da cultura científica e técnica, atividades culturais no domínio das artes e da literatura, entre outras. E complementa:

Para que a extensão cumpra este papel é preciso evitar que ela seja orientada para atividades rentáveis com o intuito de arrecadar recursos extra-orçamentários. (É isto o que está a acontecer no Brasil com muitas das actividades de extensão das fundações universitárias) [...] as actividades de extensão devem ter como objetivo

prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminado (2005, p.74).

No contexto do ensino jurídico, a extensão universitária deve proporcionar aos graduandos e aos profissionais do Direito a possibilidade de tornarem-se mais sensíveis acerca dos problemas do outro, do diferente, do marginalizado, do excluído, propiciando a estes operadores e/ou teóricos jurídicos um contato mais direto com o mundo real. Sendo o Direito uma ciência humana e social, deve utilizar-se da ferramenta da extensão universitária para preparar seus profissionais com habilidades e capacidades para atuarem como agentes transformadores da realidade em prol da cidadania e da democracia.

Ante o exposto podemos concluir que a extensão afasta-se do papel de socialização do conhecimento para o exercício da função social da universidade e passa a ser considerada como primordial na busca pela excelência do ensino universitário.

4 A INTEGRAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: A DISCUSSÃO ACADÊMICA SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO JURÍDICO.

Por muitas décadas os acadêmicos de Direito queixavam-se de que o ensino jurídico tinha uma conotação básica apenas teórica e não os preparava com eficiência para a vida prática, além do que existia uma defasagem entre o Direito e a realidade social, isso refletia um “desligamento das reais necessidades da prática jurídica”, em virtude de um “ensino bacharelesco e meramente teórico” (MELO, 1984, p. 117).

Entre a teoria e a prática deve existir um entrelaçamento, um intercâmbio ou até mesmo um fluxo de ideias. Onde a prática deve erguer-se do empirismo e da intuição instintiva do Direito até uma aplicação consciente dos princípios. Na verdade, acrescenta Marques Neto, “esses dois momentos não existem separadamente porque, de um lado toda teoria científica se destina a uma aplicação mediata ou imediata, do outro toda prática requer um sistema teórico que a organize e oriente” (2001, p. 55).

Entre a teoria e a prática deve existir uma colaboração recíproca, visto que não são coisas diversas ou opostas. “A teoria, operando com conceitos abstratos, com a força lógica, é capaz de extrair os princípios gerais da lei e de lhes dar o máximo desenvolvimento de expansão. Este trabalho, porém, é feito em benefício da prática, a fim de que surta mais completa e perfeita a aplicação do Direito” (MELO, 1984, p. 119).

Dentro da discussão acadêmica proposta tem-se percebido uma conscientização de que nem a teoria dispensa a prática, nem a prática pode ter bons resultados sem o conhecimento da doutrina. O Direito está inserido em um campo de conhecimento eminentemente prático na sua classificação quanto ao seu fim, mas não deixa de ser teórico ao classificar-se quanto ao modo de estudá-lo e sabê-lo. Assim, teoria e prática não constituem dois momentos estanques do conhecimento científico. Pelo contrário: elas se complementam (GOLDMANN, 1972, p. 67).

Nessa discussão acentua-se a importância de integrar os dois momentos de conhecimentos, o teórico e o prático, visto que na formação pessoal e profissional do acadêmico, funciona “um como suplemento ou complemento do outro” (PITKIN, 1970, p. 168). Essa integração ocorre quando o teórico através da transmissão, do estudo, da leitura, da discussão, que ocorre dentro e fora dos ambientes acadêmicos, com a prática, que resulta do

exercício real em situações concretas, da vivência dos fatos e acontecimentos de uma sociedade em constante evolução.

Nessa linha de pensamento, Villela acrescenta ser “da maior importância que, no processo de ensino-aprendizagem, as informações teóricas se complementem com o exercício prático”. Destaca, porém, que tem havido uma excessiva busca por aprender a fazer ou por saber fazer, desprezando em alguns casos a necessária importância ao “por que fazer de determinada forma”; percebendo-se, assim, a necessidade de compatibilizar, metodológica e didaticamente, teoria e prática, posto que o melhor e mais eficiente método de ensino jurídico ainda é o eclético, ou seja, aquele em que exista uma dosagem em equilíbrio de porções concomitantes de teoria e de prática (1974, p. 44).

Embora a ciência seja essencialmente teórica, como defende Marques Neto ao tratar do papel da teoria, considerando que é a teoria que constitui o objeto do conhecimento; “é ela que se aplica nas realizações práticas, técnicas, das ciências; é, finalmente, em função dela que a realidade pode apresentar algum sentido” (2001, p. 51). No entanto o mesmo autor enfatiza que as ciências não se destinam a produção de um conhecimento estagnado. “As teorias científicas existem para serem aplicadas, para trazerem benefícios práticos à sociedades”, lembrando que as ciências são um produto social e desta forma a atividade científica deve estar empenhada e comprometida com a realidade social, uma

teoria que afaste de princípio qualquer possibilidade de vir a aplicar-se praticamente não passa de um conjunto de proposições vazias de sentido e de utilidade. [...] ao ser aplicada a teoria se aprimora, se depura, ganha sentido e ganha vida (2001, p. 53).

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

No tocante à interdisciplinaridade como componente de um ensino teórico capaz de fornecer subsídios necessários ao acadêmico para sua aplicação prática, as novas diretrizes curriculares consolidadas pela Resolução nº 9/04, em seu art. 2º, parágrafo 1º, inciso IV, normatiza que o curso de Direito, através da elaboração de seus currículos realize a interdisciplinaridade, como elemento estrutural, o que deverá ser objeto de seus projetos pedagógicos assim como a especificação de sua realização. Assim disposto:

Art. 2º [...]

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

[...]

IV - formas de realização da interdisciplinaridade; [...]

A necessidade de um ensino interdisciplinar está em proporcionar uma melhor e mais ampla formação ao acadêmico, que lhe permita uma visão globalizada quando da sua atuação na prática. Nesse sentido, o ensino interdisciplinar nos cursos de direito é fundamental para tornar possível a integração das disciplinas jurídicas e daquelas que, em razão de sua afinidade, facilitem a compreensão dos fenômenos jurídicos.

Ensina Rodrigues que não basta à simples inclusão nos currículos, de disciplinas de áreas afins e que propiciem visões diferenciadas, pois se faz necessário propiciar ao acadêmico uma visão de totalidade (2005, p. 187). E complementa;

A interdisciplinaridade não se realiza em um conjunto de discursos isolados e estanques, mas sim na análise do objeto a partir de categorias pertencentes aos vários ramos do conhecimento em um mesmo momento, buscando apreender todos os seus aspectos, em sua integridade. Além disso, (interdisciplinaridade externa), há no campo do Direito a peculiaridade da necessidade de uma relação interdisciplinar entre os seus próprios conteúdos (interdisciplinaridade interna) (2005, p. 188).

Dentro deste contexto, deve haver uma integração das disciplinas formativas com as informativas, permitindo ao acadêmico uma visão globalizada do Direito e da experiência jurídica, através da qual os projetos pedagógicos dos cursos de Direito deverão demonstrar as formas como será trabalhada essa integração. Esse conhecimento interdisciplinar é fundamental para a integração entre teoria e prática nas disciplinas. O caminhar junto da teoria e da prática, onde a abordagem teórica deve levar à prática, permitindo ao aluno vislumbrar as dimensões práticas decorrentes da teoria. E como ensina Birnfeld é o estágio de prática jurídica o momento por excelência, em que as habilidades construídas “no plano das disciplinas teóricas” devem “ser desenvolvidas, aprimoradas e demonstradas”. (2001 p. 107)

A interdisciplinaridade como proposta de construção de um novo modelo de ensino jurídico propicia a formação integral do graduando, como futuro profissional do Direito e instrumento de transformação social, e como ensina Santomé:

- a) Desperta interesse e curiosidade dos estudantes, pois o que se estuda está vinculado a questões reais e práticas, estimulando os sujeitos a analisarem os problemas nos quais se envolvem e procuram soluções para os mesmos;
- b) Permite a adaptação à modalidade e flexibilidade nas futuras atividades profissionais, contribuindo para pensar e agir interdisciplinarmente;
- c) Favorece a integração institucional. Os estudantes participam de uma equipe com metas comuns;

d) Permite abordar conhecimentos e questões que não estão ligados especificadamente a uma área, mas a todas, como ecologia, educação sexual, guerra e paz e discriminação (1998, p. 83).

As novas diretrizes curriculares buscam uma formação integral, voltada para uma formação crítica e com participação social e política, focada no desenvolvimento das potencialidades, habilidades e competências do acadêmico. Destaca-se desta forma a importância da teoria, principalmente no tocante às diferentes matérias curriculares, sua interação e interdisciplinaridade como base para levar o aluno a uma prática eficaz, através do estágio de prática jurídica.

Dentro desta discussão acadêmica dos modos de integração da teoria e prática, as atividades de pesquisa e extensão são. ao lado da interdisciplinaridade e das atividades de estágio, outro campo onde esta interação ocorre: “sem pesquisa não há novo conhecimento a transmitir; sem extensão não há o cumprimento da função social do conhecimento produzido.” (RODRIGUES, 2005, p.188)

O mesmo artigo 2º da Resolução nº 9/04, transcrito acima, em seu inciso VIII, traz entre seus elementos estruturais o incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para os programas de Iniciação Científica.

Fragoso (2001, p. 37), ao tratar do tema afirma que as universidades não cumprem sua função, quando entregam à sociedade, bacharéis sem consciência da profissão, são formados sob um paradigma de supervalorização do processo judicial, ou seja, formados para o litígio forense. Incentivando e propiciando a pesquisa, o raciocínio crítico e novas formas de mediação os projetos pedagógicos dos cursos de Direito, estabelecidos sob as diretrizes da Resolução nº 9/04, devem, entretanto, possibilitar que os egressos possam ser capazes de assumir uma postura renovadora, nesse caso, essas IES deixariam de ser simples, como denomina Dallari (1994), “fábricas de bacharéis”.

Deve-se evidenciar, por oportuno, que o incentivo à pesquisa na educação superior decorre do disposto no artigo 43 da LDB, que em seu inciso I estabelece a finalidade de “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” e no inciso III, o de “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao 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”. Finalidades estas que, se desenvolvidas plenamente pela IES, permitirão à sociedade receber um

profissional capaz de solucionar problemas, um negociador, alguém que vê o direito como algo mais que um conflito de tribuna.

Aliada à pesquisa está a extensão que permite um diálogo efetivo da teoria com a prática, que instiga nos extensionistas uma preocupação com as realidades das comunidades participantes. Visto que estudantes incentivados à prática da pesquisa e da extensão ampliam os seus conhecimentos e os aplicam na atividade prática o que, segundo Santos, seria o referencial do diálogo entre a teoria e a prática no aprendizado jurídico, e assinala: “que a teoria e a prática jamais serão idênticas ou reciprocamente substituíveis, mas operam como duas lâminas de uma tenaz para apreender o real – o real vivo, aquele ao qual o Direito brasileiro, presentemente enlouquecido pela sujeição à economia, precisa regressar com urgência” (1999, p. 61). E desta forma se faz necessário que as IES, invistam e propiciem aos acadêmicos efetivamente uma integração entre ensino (teórico e prático), pesquisa e extensão.

4.1 Os reflexos da Resolução CNE/CES nº 9/04 na relação teoria e prática

Antes de adentrarmos no estudo específico da relação teoria e prática instituída na Resolução nº 9/04, se faz necessário um breve histórico de como evoluiu o ensino jurídico no tocante ao estágio de prática jurídica. O estágio de prática jurídica dos cursos de Direito só foi introduzido como disciplina obrigatória em 1972, pela Resolução nº 3/72 do, então, Conselho Federal de Educação.

A Resolução nº 3/72 determinava a obrigatoriedade do estágio supervisionado, em seu parágrafo único, do art. 1º, a prática forense, sob a forma de estágio supervisionado. Criado também o estágio de prática forense e organização judiciária, de caráter optativo, previsto na Lei nº 5.842/72, antigo estatuto da OAB e na Resolução nº 15/73 do Conselho Federal de Educação, com objetivo de dispensa do Exame da Ordem. No entanto com a Lei nº 8.906/94, atual Estatuto da OAB, este estágio foi extinto e o exame para ingresso no quadro de profissionais da OAB, tornou-se obrigatório. Esse estágio apresentava um aspecto educacional voltado exclusivamente para o preparo da advocacia, sem levar em conta as outras carreiras jurídicas, como a Magistratura e o Ministério Público.

Com o advento da Portaria 1.886 de 30 de dezembro de 1994,¹⁴ que fixou as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico, o ensino jurídico passou a receber um novo tratamento, entre as inovações trazidas no âmbito educacional, destaca-se aquela referente ao estágio de prática jurídica como sendo uma das suas maiores inovações. São inovações marcantes consubstanciadas principalmente em seu artigo 10º e parágrafos, na forma que segue:

Art. 10. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total mínimo de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente.

§ 1º o núcleo de prática jurídica, coordenado por professores do curso, disporá de instalações adequadas para treinamento das atividades profissionais de advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público.

§ 2º As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública e outras entidades públicas, judiciárias, empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados em dependência da própria instituição de ensino superior.

Recebeu assim, o ensino jurídico mudanças relevantes no tocante à prática jurídica, em virtude da edição da referida Portaria nº 1.886/94. Desta forma o estágio passa a chamar-se Prática Jurídica, ao invés de prática forense. Trazendo em seu bojo a normatização da carga horária do estágio a ser cumprido rigorosamente pela IES, observando que o estágio deveria ser desenvolvido ao longo de, no mínimo, dois anos, impedindo assim, sua concentração em um ou dois semestres.

O estágio de Prática Jurídica, a partir da Portaria, ultrapassa o espaço da sala de aula para contemplar atividades eminentemente práticas, reais e simuladas. Visto que a prática deve ser prática, isto é, real, o que ocorre nos serviços de assistência judiciária oferecidos pelos cursos de Direito.

O parágrafo primeiro, anteriormente transcrito, trata da criação do núcleo de prática jurídica como órgão coordenador de toda atividade de estágio. Sua coordenação deve ficar

¹⁴ Publicação no DOU de 04.01.1995 - O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso das atribuições do Conselho Nacional de Educação, na forma do artigo 4º da Medida Provisória nº 765, de 16 de dezembro de 1994, e considerando o que foi recomendado nos Seminários Regionais e Nacional de Cursos Jurídicos, e pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, da SESu-MEC. A portaria está disponível em: <http://www.oab.org.br/Content/pdf/LegislacaoOab/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>

sob a responsabilidade de professores do curso de Direito e que deve dispor de instalações próprias e adequadas, para o treinamento dos alunos, com objetivo de exercício profissional.

A prática jurídica durante muitos anos foi considerada uma atividade de menor importância no currículo, sendo suficiente o ensino teórico para a formação do futuro profissional. Nesse sentido, Abikair constata que a Portaria rompeu essa visão limitada “determinando a criação e efetivação de núcleos institucionais voltados especificamente para a formação prática do corpo discente” (2000, p. 64).

O segundo parágrafo estendeu à possibilidade de complementar a prática jurídica com a realização de atividades externas, mediante convênios com outras instituições, como Ministério Público, Defensorias Públicas, procuradorias, inclusive com entidades empresariais, comunitárias e sindicais, possibilitando assim ao aluno contato com realidades não vividas na universidade. Importante destacar que essas atividades de estágio não substituíam a prática jurídica oferecida pelo curso, apenas a complementavam. O artigo 11º da referida Portaria, assim o faz em relação ao artigo 10º para determinar que

as atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, visitas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação, sob o controle, orientação e avaliação do núcleo de prática jurídica.

Aspectos estes abrangidos pela Portaria com intuito pedagógico e de forma exemplificativa. A edição da Portaria foi precedida de muitas discussões sobre vários aspectos do ensino jurídico mas, principalmente, sobre aqueles relacionados à teoria e à prática, entre eles destaca Rodrigues (2005, p. 97): o rompimento com o “positivismo normativista”; a superação da concepção de que só é profissional do Direito aquele que exerce atividade forense; a superação da concepção de educação como atividade limitada à sala de aula; e a necessidade de qualificação profissional através da formação integral ou seja de uma formação interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática. E complementa o referido autor:

As mudanças por ela introduzidas buscaram, em tese, ser um canal através do qual se pudesse modificar a própria mentalidade ultrapassada e rançosa presente hegemonicamente nos cursos de Direito nacionais. Ela pressupunha, nesse sentido, uma autocrítica e um deslocamento que nem todos os partícipes desse ensino estavam dispostos a dar. Isso fez com que a reforma, em muitos aspectos e instituições, fosse meramente formal e, portanto, efetivamente inexistente (2005, p. 97).

Muitos doutrinadores acreditaram que a Portaria seria capaz de ser o instrumento de reforma do ensino jurídico, embora tivesse inovado no campo do estágio principalmente, em outros manteve o mesmo erro histórico de considerar que bastava mudar as diretrizes curriculares para mudar a realidade em que se apresentava o ensino jurídico como um todo, o que, infelizmente, não aconteceu.

Assim com a edição da Resolução CNE/CES nº 9/04, inicia-se uma nova etapa em toda caminhada pela busca de um ensino de excelência e uma formação de qualidade, que passa por essa relação teoria e prática que ocorre nos mantidos Núcleos de Prática Jurídica. Dentro deste contexto e visando à integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos de formação, a Resolução CNE/CES nº 09/04, firmou como componente curricular obrigatório o estágio de prática jurídica, a ser desenvolvido no Núcleo de Prática Jurídica a ser criado em cada IES, que ofereça o curso de Direito. Em seu artigo 7º que regulamenta a matéria, assim dispõe:

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

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

O artigo 5º, em seu inciso III trata do eixo de formação prática, e o artigo 2º da Resolução nº 09/04, em seu inciso XI, estabelece a obrigatoriedade de implantação do Núcleo de Prática Jurídica nas faculdades de Direito, determinando que o estágio supervisionado deva ser realizado na própria instituição, mais especificamente em seu Núcleo de Prática Jurídica, admitindo-se sua realização parcial por meio de convênios.

Dessa normatização extrai-se que a finalidade do estágio curricular é proporcionar ao aluno formação prática, com desenvolvimento das habilidades necessárias à atuação

profissional. Regidas pelos princípios da flexibilidade curricular e autonomia das IES, cada instituição deverá desenvolver essas atividades de acordo com a sua realidade e a vocação do curso, assim como deve atentar ao perfil do profissional que busca formar, conforme seus respectivos projetos pedagógicos.

Assim para essa formação, é preciso instituir um curso de Direito voltado para as relações sociais. Como ensina Rocha, “a legitimidade do Direito depende de sua capacidade de se comunicar com o social” (1998, p. 196).

O ensino jurídico, durante muito tempo ficou caracterizado por ser um estudo fragmentado, descontextualizado e não problematizador, isso se devia, em grande parte, à incapacidade dos currículos em propiciar a integração da teoria com a prática. Nesse sentido a Resolução nº 9/04, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, inciso V, institui literalmente que o curso deve realizar a integração entre a teoria e a prática, e exigindo a descrição em seus projetos pedagógicos de como essa integração ocorrerá concretamente.

Teoria e prática, segundo Rodrigues, não são categorias de conhecimentos dissociáveis. É da conjugação de ambas que se espera a formação de um aluno voltado para as relações sociais. “Teoria e prática são domínios conexos de interação e retroalimentação” (2005, p. 188). Assim, oportuniza-se um aprendizado prático envolvido com um aprendizado intelectual, dentro de um contexto social. Nesse sentido, o evoluir da sociedade exige do futuro profissional capacidade para entender essa sociedade e uma adaptação às novas realidades e às práticas jurídicas, possibilitando assim um dialogar com a sociedade na construção de um novo modelo universitário, dando a conhecer aos acadêmicos, novas visões sobre a realidade social.

O eixo de formação prática, normatizada no inciso III do artigo 5º da Resolução ora em estudo, quando trata da integração teoria e prática, busca uma articulação entre o conhecimento teórico e dogmático e o mundo real, onde o desenvolvimento de habilidades e competências serão os pressupostos para uma aprendizagem prática.

Em seu artigo 3º a Resolução prevê que os cursos de Direito deverão permitir que o graduando desenvolva uma postura reflexiva e uma visão crítica que promova o desenvolvimento de capacidade e aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, necessárias para um bom desempenho profissional.

Dessa forma, podemos perceber que as novas diretrizes curriculares deram às atividades teórico-práticas, ênfase ainda maior do que ao estágio curricular obrigatório, mas importa destacar que a integração entre teoria e prática é recomendada para todo o Curso. Embora

possa parecer que não seja aquilo que se acontece ou deveria acontecer na prática. Segundo Krepsky, ao desenvolver o tema deve-se destacar que:

Ora o estágio de prática jurídica deve ser compreendido como local no qual a atividade prática é realizada, porém não se pode esperar as disciplinas que o compreendem para que o elo entre teoria e prática ocorra, pois em todo o tempo do curso essa conexão deve ocorrer. Por tudo até aqui comentado, é indiscutível a necessidade da prática, por sua indissociabilidade com a teoria, o que nem sempre se vê ou é possível fazer. Entretanto, o que observamos é que o estágio de prática jurídica é, ainda, o locus privilegiado onde as capacidades e limites teórico-práticos do aluno estarão evidenciados. É nele que a associação entre a teoria e prática, de forma eficaz é levada a cabo, pois se parte da necessidade real e muitas vezes imediata do aluno buscar ou demonstrar o seu conhecimento diante do problema apresentado (2006, p. 5).

4.2 Núcleos de Prática Jurídica das IES em âmbito geral, onde ocorre a integração (estrutura, procedimentos e a integração social)

A Resolução CNE/CES nº 9/04 no inciso III do seu artigo 5º, apresenta o eixo de formação prática que tem por objetivo integrar a prática com os conteúdos teóricos desenvolvidos nos eixos de formação fundamental juntamente com o eixo de formação profissional, em especial por meio do estágio supervisionado, trabalho de curso e das atividades complementares. O estágio supervisionado apresenta-se normatizado na Resolução nº 9/04, em alguns artigos, entre eles destaca-se o artigo 2º, parágrafo 1º inciso IX, que dentre seus elementos estruturais do projeto pedagógico, dispõe:

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;

Outro dos elementos estruturantes está codificado no artigo 5º, inciso III, que trata do eixo de formação prática:

III - Eixo de Formação Prática objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Um terceiro destes elementos está disposto no artigo 7º e seus parágrafos, que trata em específico do estágio supervisionado, acima transcrito. O estágio supervisionado deve estar

sob responsabilidade do Núcleo de Prática Jurídica, objetivando a aprendizagem e a prática, real e simulada, das atividades jurídicas, entre elas, a advocacia pública e privada, magistratura, Ministério Público entre outras. Nesse sentido destaca Rodrigues ao discorrer sobre o tema:

- a- as IES terão necessariamente de possuir o NPJ (que para funcionar deverá estar regulamentado no âmbito da Instituição), tendo em vista a imposição presente no artigo 2º, parágrafo primeiro, inciso IX da Resolução nº 9/2004;
- b- o estágio deve ser realizado, como regra geral, na própria IES, através do NPJ, o que importa dizer que no mínimo 50% de suas atividades deverão ser desenvolvidas no âmbito do próprio curso de Direito;
- c- a exceção é sua realização em parte mediante convênios (nesse sentido, o estágio não poderá ser realizado preponderantemente mediante convênios); o estágio supervisionado possui, necessariamente, um aspecto plural, devendo englobar atividades práticas, simuladas e reais, atinentes aos diversos operadores do Direito, o que só é possível efetivamente no âmbito do NPJ. A sua realização de forma preponderantemente em estágios conveniados não permitiria cumprir seus objetivos pedagógicos e romperia com toda a lógica estrutural e os fundamentos que dão sentido à criação do Núcleo de Prática Jurídica nos cursos de Direito (2005, p. 220-221).

As novas diretrizes curriculares ditadas pela Resolução nº 9/04 relativa ao estágio supervisionado inova quando impõe a utilização, neste estágio, de um sistema de avaliação continuada, propiciando ao graduando a aquisição de conteúdos, competências e habilidades, indispensáveis para uma formação jurídica de qualidade. Essa inovação decorre do fato de que as atividades de estágio “poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno” (Art. 2º, § 1º da Resolução nº 9/04).

O estágio supervisionado tem como característica primordial um conjunto de atividades práticas (reais e simuladas), voltadas ao desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a formação do profissional. Assim, o estágio supervisionado sob a responsabilidade dos NPJ é fundamental para a formação prática voltada às diversas profissões jurídicas, nesse sentido, Grupo de Trabalho MEC-OAB¹⁵ posiciona-se:

O estágio supervisionado é componente curricular obrigatório e não se confunde com o estágio profissional. [...]

A finalidade do estágio curricular é proporcionar ao aluno formação prática, com desenvolvimento das habilidades necessárias à atuação profissional. A concepção e organização das atividades práticas devem se adequar, de uma banda, ao perfil profissional concebido no projeto pedagógico e, de outra banda, aos conteúdos dos eixos de formação fundamental e profissional, trazendo ao discente uma perspectiva integrada da formação teórica e prática. (GT OAB-MEC, Relatório, SESu/2005).

¹⁵ Secretaria de Educação Superior – Grupo de Trabalho MEC-OAB - Portaria 3.381/04 e 484/05 – Relatório Final, março de 2005.

De todo o processo até agora exposto, passa-se a partir deste momento, a voltar a atenção para as atividades de prática desenvolvidas dentro dos Núcleos Prática Jurídica que se entende ser o local onde ocorre a integração teoria e prática, em que realmente o ensino, pesquisa e extensão efetivamente ocorrem. Os Núcleos de Prática Jurídica possibilitam a compreensão do Direito aplicado, como observa Oliveira

Esse espaço das Faculdades de Direito é o ponto de formação de profissionais de Direito socialmente comprometidos com a defesa dos direitos humanos e de cidadania e que possam perceber as demandas plurais de justiça. Constituindo-se de fundamental importância nessa busca pela integração teoria e prática (2004, p. 172).

A atividade de estágio realizada nos NPJ busca desenvolver no aluno aptidões para lidar com as adversidades que se apresentam, é preciso criar mecanismos dentro do próprio sistema de ensino, um local onde o graduando desenvolva talentos, habilidades e competências, desenvolva a interdisciplinaridade e conjugue teoria e prática. Assim, os Núcleos de Prática Jurídica permitem e fomentam o vínculo do aluno de Direito com a comunidade e possibilitam que as IES possam cumprir com seu papel social. Além de propiciar a humanização e sensibilização das questões sociais e jurídicas, constituindo-se em um espaço que permite a construção crítica do Direito.

4.2.1 Aspectos estruturais e operacionais do Núcleo de Prática Jurídica

No tocante aos aspectos estruturais dos Núcleos de Prática Jurídica, de forma geral, é necessário que ele seja coordenado e constituído por professores do curso, aptos a exercerem atividade docente, tendo em vista que suas atividades são acadêmicas, ou seja, orientação e supervisão de atividades integrantes do processo ensino-aprendizagem.

Os aspectos organizacionais a seguir descritos são apresentados de forma geral podendo ter variantes, dependendo da proposta de cada Instituição de Ensino Superior e de seu projeto pedagógico, aqui a título exemplificativo apresenta-se em uma concepção geral de NPJ¹⁶:

¹⁶ Vários trabalhos foram desenvolvidos apresentando a estrutura, organogramas de funcionamento e organização de NPJ entre eles destacam-se uma dissertação de mestrado de Bopp (2002). sob a orientação do Prof. Dr. José Maria da Rosa Tesheiner. Assim como se encontram, disponíveis na mídia, vários Projetos Pedagógicos para consulta pública, como: Universidade Federal de Uberlândia Faculdade de Direito Prof. Jacy de Assis - Coordenação do Curso De Direito Projeto Pedagógico do Curso de Direito http://www.fadir.ufu.br/uploads/media/projeto_pedagogico.pdf acesso em 27/10/2011; URI - Universidade

Os Núcleos de Prática Jurídica normalmente encontram-se dentro da instituição, dispondo, no mínimo, de salas para a realização de atendimentos individualizados e uma secretaria ou cartório. Demais espaços, como salas de atividades simuladas, biblioteca, arquivos de autos findos, sala de estudo, sala de júri simulado, sala de atendimento de serviços correlatos, são opcionais, a critério de cada instituição.

A administração do NPJ fica a cargo de um coordenador, e este subordinado à coordenação do curso de Direito. Junto a ele estão funcionários, professores, advogados, psicólogos, assistentes sociais entre outros profissionais, dependendo da proposta pedagógica do estágio.

O serviço é prestado gratuitamente à comunidade carente. A maioria dos NPJ opta por realizar uma triagem, tendo como diretriz para esta seleção a própria lei que normatiza a concessão da assistência judiciária aos necessitados. É considerado necessitado, para efeitos de aplicação desta lei e conseqüente atendimento jurídico pelos NPJ, “todo aquele cuja situação econômica não lhe permite pagar custas do processo e os honorários de advogado, sem prejuízo do sustento próprio ou da família”, conforme prevê a Lei nº 1060/50, art. 2º, § único. Alguns NPJ fazem esta seleção tendo como parâmetro a renda familiar, nos mesmos moldes das Defensorias Públicas.

Essa triagem foi instituída na maioria dos NPJ, para que não haja conflito entre os advogados inscritos nos quadros da OAB e os núcleos de assistência gratuita, objetivando exatamente o respeito pelo profissional na sua atividade prática.

Outro aspecto refere-se ao tipo de demanda que deve ser compatível com as áreas desenvolvidas nos NPJ, conforme objetivo das IES e seus projetos pedagógicos, tais como o direito de família, civil, penal, previdenciário, juizados especiais entre outros.

Após a triagem pode ocorrer o encaminhamento para serviços oferecidos juntamente com os núcleos, como serviço social, serviços psicológicos, dependendo da capacidade organizativa da IES em articular os cursos dessas especialidades com o NPJ. As atividades mais atinentes ao direito, seriam a mediação, arbitragem, conciliação, ou, no caso de necessidade de ajuizamento de ação, que são agendados para atendimento no NPJ. O atendimento é feito por alunos sob orientação dos professores.

Dentro deste contexto, outras atividades devem fazer parte da atividade prática desempenhada pelo formando no NPJ, entretanto todas são exclusivamente práticas e devem incluir os seguintes aspectos, conforme a Avaliação das Condições de Ensino¹⁷: a existência de mecanismos efetivos de acompanhamento e cumprimento do estágio; participação em atividades jurídicas reais do curso; prática de atividades jurídicas simuladas; prática de atividades de arbitragem; prática de atividades de negociação, conciliação e mediação; prática de atuação jurídica oral; visitas orientadas, análise de autos findos; elaboração de atividades realizadas durante a prática jurídica; e relação aluno/professor na orientação da prática jurídica. Dentre os aspectos elencados, alguns merecem algumas considerações, em face de sua aproximação maior com a formação do egresso:

a- Atividades práticas reais e simuladas¹⁸

Destaca-se que a prática real desenvolvida nos núcleos está, na sua maioria, restrita ao direito de família, justificando-se a importância da prática simulada, para contemplar, no ensino, aquilo que não é visto na prática real e buscando assim suprir as atividades não realizadas. Exemplificando: A simulação de uma audiência trabalhista, ou de um tribunal de júri, desenvolve no aluno mesmo que de forma simulada um conhecimento de atividades, que não são contempladas na prática real, salvo algumas instituições que prestam atendimento nestas áreas.

¹⁷ Brasília, 14 (Agência Brasil - ABr) - Todos os cursos das seis áreas que ingressaram no Exame Nacional de Cursos, o Provão, em 1996 e 1997, vão passar por nova avaliação das condições de ensino. O objetivo é cumprir a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de garantir, por meio de avaliações periódicas, a qualidade do ensino oferecido pelas instituições de Educação Superior. Para realizar a Avaliação das Condições de Ensino uma comissão de professores verifica, in loco, a situação dos cursos levando em conta três grandes dimensões: a qualificação do corpo docente, a organização didático-pedagógica e a infra-estrutura, com ênfase nas condições da biblioteca. Ao lado do Provão, esta avaliação compõe o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior no país. A avaliação das condições de ensino será realizada a cada quatro anos (Publicado em 14.04.2002 por Agência Brasil <http://agregario.com/avaliacao-das-condicoes-de-ensino-sera-realizada-a-cada-quatro-anos> acesso em 26/10/2011)

¹⁸ A título exemplificativo de fonte de estudo para chegar-se aos apontamentos descritos, além de teses, dissertações, doutrinas, experiência docente em Núcleo de Prática Jurídica utilizou-se, a pesquisa virtual. O Núcleo de Prática Jurídica realiza atendimento à comunidade, mediante ASSISTÊNCIA e ORIENTAÇÃO JURÍDICA GRATUITA (com representação judicial ou extrajudicial de interesses) à comunidade externa, nas áreas de Direito de Família e Sucessões; Direito Civil; Direito do Consumidor; Direito Penal, inclusive nas execuções penais; Direito Administrativo; Direito Ambiental e da Energia; Direito Trabalhista; Previdência Social; Direitos Humanos.

Dados Estatísticos das Atividades Comunitárias Realizadas pelo Núcleo de Prática Jurídica - Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha - Rua da Glória, 394 - Centro / Diamantina/MG, disponível em http://www.fevale.edu.br/fcj_npj.asp, acesso em 28/10/2011.

b- Visitas orientadas

As visitas orientadas, dentro do contexto educacional, são de fundamental importância, pois servem para situar o aluno nos diferentes órgãos onde poderá vir a atuar. Essa atividade era expressamente prevista na Portaria 1.886/94 e deveria ter o acompanhamento de um professor orientador, o que não recebeu o mesmo destaque na Resolução nº 9/04.

c- Técnicas de conciliação, mediação e arbitragem

É de crucial importância que dentre as atividades de estágio estejam presentes o incentivo ao aprendizado de técnicas de arbitragem, mediação e conciliação. No entanto os estudos realizados mostram que a arbitragem ainda é quase totalmente desconhecida na prática, já as técnicas conciliatórias, são mais comuns nas instituições que mantêm postos de Juizados Especiais instalados nas dependências do núcleo de prática jurídica.

d- Sessões judiciárias reais

A participação do aluno em audiência, na maioria das instituições não é obrigatória, o que compromete, em nossa avaliação e experiência, o processo de aprendizagem. A ausência do aluno na audiência no caso em que ele atendeu e peticionou, frustra efetivamente o cliente que, na maioria das vezes, tem no aluno, a visão de um profissional dedicado à realização da justiça, no qual ele depositou toda sua confiança e no momento tão importante, não comparece para acompanhá-lo. Por outro lado, essa ausência do aluno implica na perda da oportunidade de o aluno participar efetivamente de uma atividade judiciária, com o acompanhamento de um professor/advogado.

e- Análise de autos findos.

Essa atividade também enriquece o aprendizado, visto que nela o aluno tem a oportunidade de entrar em contato com várias etapas processuais, analisar, pesquisar, comparar os conteúdos teóricos recebidos com a experiência e os conteúdos práticos vivenciados nos autos findos.

Ante o exposto, a atividade de estágio no Núcleo de Prática Jurídica, exclusivamente com a finalidade prática, permite uma formação não mais voltada apenas para o bacharel tornar-se advogado, mas procura formar bacharéis para atuarem nas áreas jurídicas em âmbito geral.

4.2.2 Aspectos Sociais do Núcleo de Prática Jurídica na formação do egresso

A partir das novas diretrizes curriculares, o perfil do graduando dentro do Núcleo de Prática Jurídica tende a ser mais voltado para questões mais complexas, de forma a acompanhar as novas demandas que estão surgindo e as transformações sociais. No atendimento ao público carente, o aluno desenvolve o senso crítico e uma visão do quadro social que lhe é apresentado. A visão de assistencialismo deve ser compartilhada com a visão de assessoria, pois como bem coloca Noletto (1999), essa mudança de comportamento tem por objetivo ampliar a integração teoria e prática para além dos conflitos individuais, proporcionando aos alunos um conhecimento social. E assim estarem aptos para se inserirem no contexto em que vão atuar.

Embora existam algumas peculiaridades próprias em razão da flexibilidade na construção dos projetos pedagógicos, na concepção e na implementação do NPJ pelas Faculdades de Direito, a grande expansão dos cursos, acabam por proporcionar uma maior cultura de responsabilidade social nas IES's. A responsabilidade social das IES's foi consolidada pela edição da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, ao fixar o objetivo da avaliação das instituições de educação superior, especifica como dimensão institucional, obrigatoriamente, pelo art. 3º, inciso III:

a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

A reivindicação da responsabilidade social da universidade, afirma Boaventura de Sousa Santos, assumiu tonalidades distintas: “Se para alguns se tratava de criticar o isolamento da universidade e de a pôr ao serviço da sociedade em geral, para outros tratava-se de denunciar que o isolamento fora tão-só aparente e que o envolvimento que ele ocultara, em favor dos interesses e das classes dominantes, era social e politicamente condenável” (2003, p. 209). Por outro lado

Se para alguns a universidade devia comprometer-se com os problemas mundiais em geral e onde quer que ocorressem (a fome no terceiro mundo, o desastre ecológico, o armamentismo, o apartheid, etc.), para outros, o compromisso era com os problemas nacionais (a criminalidade, o desemprego, a degradação das cidades, o problema da habitação, etc.) ou mesmo com os problemas regionais ou locais da comunidade imediatamente envolvente (a deficiente assistência jurídica e assistência médica, a falta de técnicos de planejamento regional e urbano, a necessidade de educação de adultos, de programas de cultura geral e de formação profissional, etc.) (2003, p.210).

Os movimentos que começaram a surgir dentro das Faculdades de Direito objetivaram integrar a extensão comunitária com a reivindicação de que as universidades desenvolvessem maior responsabilidade social, estimulou que as iniciativas de assessorias jurídicas universitárias apresentassem crescimento nos últimos anos. Lembra Santos que, a título exemplificativo, elenca algumas atividades desenvolvidas no país, entre elas cita (2007, p. 51): Direito Achado na Rua (Unb-Brasília), o programa modelar de assessoria jurídica da Faculdade de Direito da UFMG, em Belo Horizonte; o NAJUPRS (Núcleo de Prática Jurídica Popular da PUCRS), CAJU (Centro de Assessoria Jurídica Universitária da Universidade Federal do Ceará) e SAJU (Serviço de Assessoria Jurídica Universitária da Universidade Federal da Bahia).¹⁹

Importa apresentar a distinção entre a assistência judiciária e a assessoria jurídica prestada pelas Faculdades de Direito; atividades na sua maioria desenvolvidas nos NPJs. A assistência judiciária, geralmente prestada pelos escritórios modelo das faculdades nos NPJs, tem a função de dar um amparo legal gratuito às pessoas carentes que não podem pagar um advogado para resolver os seus conflitos. Atividade essa que visa também ministrar ensino jurídico prático aos alunos do curso de Direito.

Essa atividade desenvolve um trabalho mais individualizado, que na maioria das vezes se esgota com a prestação de um serviço imediato, já a assessoria jurídica é um trabalho destinado às novas demandas sociais, quando se constata a emergência de novos sujeitos coletivos e grupos marginalizados da sociedade, que anseiam por verem seus direitos reconhecidos e respeitados. Sendo assim, na lição de Souza Junior

é objetivo da assessoria jurídica suprir essa carência deixada pela assistência judiciária, no que tange a estabelecer uma relação de um diálogo mais intenso com a sociedade, preferencialmente os grupos excluídos. Esse ponto é, ao nosso entender, o que difere as duas atividades acima citadas (2006, p. 136).

¹⁹ Acrescenta o sociólogo do direito português que; “Reconhecendo e incentivando o trabalho e o valor dessa prática jurídica, em março de 2006, o Governo Federal brasileiro, através do Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Justiça, realizou, de forma pioneira, o lançamento do ‘Programa Reconhecer’, um edital público com objetivo de apoiar e financiar projetos universitários dedicados à assessoria jurídica popular. No total foram classificadas 14 universidades, cujos projetos estão atualmente em fase de execução (2007, p. 52).

Acredita-se que as duas modalidades de prestação de serviço a comunidade, assistência ou assessoria, propiciam às IES, cumprirem sua função social. No tocante ao aprendizado do egresso, as duas também propiciam, cada uma em seu contexto, uma formação de qualidade, voltada para um desempenho profissional cidadão.

Assim a assessoria jurídica por sua própria natureza, é um trabalho que dá condições efetivas ao estudante de Direito desenvolver e exercitar a sua práxis social. E a assistência judiciária permite um desenvolvimento técnico-prático do Direito, mas, sobretudo, ambas permitem a aquisição da capacidade criativa de reflexão do fenômeno jurídico a partir desse contato direto com a realidade social, seja em âmbito coletivo ou individual, seja atuando em um caso isolado ou defendendo o “Direito achado na Rua”.²⁰

Tendo o NPJ a tarefa de preparar o acadêmico para o exercício de habilidades e competências, realiza-se uma comparação paralela dos elementos estruturais e da formação profissional elencadas na Resolução nº 9/04 com as atividades desenvolvidas nos núcleos para melhor elucidar esta tarefa.

- O aluno sai da sala de aula, passa a ter um contato com a comunidade, tanto no núcleo como em atividades extra-núcleo (assessoria ou assistência), realizando a “inserção institucional, política, geográfica e social” prevista no art. 2º, §, I.
- O aluno se vê estimulado a se preparar para exercer tais atividades, esta preparação requer “pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina, e de outras fontes do Direito” previsto no art. 4º, inciso III.
- A “adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos” previsto no art. 4º inciso IV.
- O aluno além da atuação “formal” desenvolve uma avaliação crítica da realidade social que está envolvido, previsto no art. 4º inciso VII.
- O aluno desenvolve a capacidade de percepção das melhores alternativas para a efetivação dos direitos sociais, utilizando seus conhecimentos teóricos para sua atuação prática, efetivando a integração teoria e prática, previsto no art. 2º § 1º, V.

²⁰ “‘O Direito Achado na Rua’, expressão criada por Roberto Lyra Filho, designa uma linha de pesquisa e um curso organizado na Universidade de Brasília, para capacitar assessorias jurídicas de movimentos sociais e busca ser a expressão do processo que reconhece na atuação jurídica dos novos sujeitos coletivos e das experiências por eles desenvolvidas de criação de direito, a possibilidade de 1) determinar o espaço político no qual se desenvolvem as práticas sociais que enunciam direitos ainda que *contra legem*; 2) definir a natureza jurídica do sujeito coletivo capaz de elaborar um projeto político de transformação social e elaborar a sua representação teórica como sujeito coletivo de direito; 3) enquadrar os dados derivados destas práticas sociais criadoras de direitos e estabelecer novas categorias jurídicas” (SOUSA JUNIOR, 2006, p. 141).

- O aluno tem a oportunidade de trabalhar com técnicas e especialidades de diversas áreas, como: serviço social, arquitetura, engenharia, sociologia, psicologia, entre outras, alcançando a interdisciplinaridade dos conhecimentos previsto no art. 1º, inciso IV.

O conjunto acima exposto indica que as atividades desenvolvidas nos NPJs estimulam as habilidades e competências que contribuem para a definição do perfil do egresso. Assim, para fins reflexivos, agrupamos as habilidades e competências em sociais, comunicativas e técnico-instrumentais.²¹

A visão de habilidades e competências sob o aspecto social está relacionada com a capacidade de o aluno trabalhar em grupo, de ampliar a sua dimensão social sob o contexto da existência humana, além de ampliar suas relações sociais. A atividade desenvolvida permite no âmbito social como definem Abrão e Torelly (2005, p. 101) para dimensionar melhor a complexidade, os conflitos e as demandas da realidade social, o que permite a vivência prática do Direito. O desempenho dessas atividades responde por uma melhor integração entre ensino do Direito e a realidade social, assim como a aprendizagem do conhecimento calcada na teoria-prática.

A comunicação indispensável para o desempenho da atividade profissional, onde o aluno desenvolve a capacidade de se expressar, fazendo-se entender, além de melhorar sua autonomia de raciocínio, libertação intelectual, melhora a análise crítica a respeito do seu entorno, apresentam uma desenvoltura argumentativa. A sociedade em que os alunos como profissionais estão inseridos exige, como observa Alfonsín, “autonomia intelectual e raciocínio lúcido” (1999, p. 51). Por sua vez, Abrão e Torelly, no seu relatório de pesquisa, afirmam

Na medida em que os estudantes se tornaram protagonistas da própria formação, tiveram sua inteligência estimulada e desafiada pela articulação do ensino e da prática jurídica no meio social. Deste modo, compreenderam melhor os fundamentos de sua argumentação e a partir daí fizeram-se também melhor compreender pelos outros, aprendendo a trabalhar com as pessoas e respeitando-lhes a identidade, a cultura e mesmo os vícios. (s.d., p.15)

Por fim, no contexto técnico e instrumental, os alunos podem desenvolver um conjunto de técnicas e conhecimento profissionalizante e especializado. Em face ao seu

²¹ A opção por este agrupamento, se deu em razão do desenvolvimento do tema competências relacionadas a “capacidade de compreensão de fenômenos” traduzidas em um feixe de habilidades que inclui, compreensão no âmbito social, comunicativo e técnico-instrumental. “As habilidades funcionam como âncoras para referir as competências aos âmbitos nos quais realizarão as competências, evitando-se o desvio de ancorá-las diretamente nos programas das disciplinas, o que conduz ao risco inerente de transformá-los em fins em si mesmo” (PERRENOUD, 2002, p. 144).

comprometimento e responsabilidade os alunos se vêem impelidos a familiarizarem-se com o instrumental dogmático e técnico no âmbito jurídico, assim como podem desenvolver ideias, compreender conflitos e suas respectivas soluções.

Desta forma, a atividade de estágio que ocorre nesse contexto técnico- instrumental nos NPJs, proporciona aos acadêmicos uma formação ampla e humanista, permitindo uma maior autonomia no pensar, reflexão crítica e tomada de decisões, raciocínio jurídico, argumentação e persuasão e acima de tudo oportunizando a convivência e o conhecimento em diferentes níveis da realidade jurídica.

Assim dentro da proposta metodológica desenvolvida nos núcleos, três momentos podem ser retratados como responsáveis por um ensino de excelência e uma formação de qualidade. Um primeiro momento no qual o aluno tem a oportunidade de ter uma visão do direito no âmbito social e jurídico, convivendo com situações reais no âmbito de atendimento a comunidade. Um segundo momento quando utiliza instrumentos metodológicos como pesquisa, jurisprudência, doutrina, através da qual constrói um conhecimento teórico, posiciona-se acerca de como vem sendo tratado determinado ponto, para formar sua convicção e tomar seu posicionamento. Um terceiro momento se apresenta no atendimento realizado que oportuniza ao aluno sua participação no âmbito de acesso à justiça com o exercício efetivo de cidadania.

De todo exposto, pode-se concluir que o papel dos NPJs, é o de humanizar, socializar, publicizar e discutir o direito, o acesso ao serviço, à cidadania, cumprindo assim com a sua missão institucional e seu compromisso social, operacionalizando o seu compromisso com a defesa dos Direitos Fundamentais, Cidadania e Solidariedade, reformulando a prestação social e preparando o aluno para o exercício profissional de qualidade em uma sociedade complexa que ainda não conseguimos antever. Recorrendo às palavras de Faria ao tratar do tema:

Em princípio, dado o peso do normativismo e do formalismo no ensino jurídico, nós o aprendemos por meio da leitura de códigos, leis ordinárias, leis extraordinárias, medidas provisórias e constituições. Nós o aprendemos, sobretudo, com base na idéia de que as normas jurídicas trabalham com um propósito padronizador de comportamentos sociais, o que permite ao operador de direito ver a sociedade por um viés binário, na base do lícito versus ilícito, legal versus ilegal, constitucional versus inconstitucional. O problema é que é que cada vez mais vivemos em sociedades complexas, isto é, funcionalmente diferenciadas em sistemas especializados, que, por sua vez, se diferenciam funcionalmente em subsistemas ainda mais especializados. Qual o problema que aponto? Se o direito é um instrumento padronizador, começo a perceber um certo esgotamento ou exaustão das normas padronizadoras em contextos funcionalmente diferenciados. De duas uma: se quisermos dar conta de contextos altamente diferenciados, teremos textos legais tão genéricos e abertos que certamente perderão seu papel como marcos de referência. Por outro lado, se quisermos acompanhar cada cadeia produtiva ou setor

econômico, prevendo para eles leis específicas, correremos o risco de enveredar por um processo de hiperjuridicação, ou seja, de gerar uma proliferação de leis especiais e, com isso, de perder a identidade lógica, programática, doutrinária e sistêmica do ordenamento jurídico (2008, p. 37-38).

5 REFLEXÕES SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA UM ENSINO JURÍDICO DE EXCELÊNCIA E UMA FORMAÇÃO DE QUALIDADE.

A palavra reflexão vem do verbo latino “reflectere” que significa “voltar atrás”, um repensar, elevar o pensamento a um segundo momento. O que na visão de Saviani “Poderíamos, pois dizer: se toda reflexão é pensamento, nem todo pensamento é reflexão” (2000, p. 16). E complementa:

Este é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real. Pode aplicar-se às impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se às impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se sobre o seu significado. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar (2000, p. 16).

As reflexões aqui propostas, seguindo a definição de Saviani, não estariam em um patamar filosófico propriamente, e sim em um pensamento filosófico-pedagógico, visto que a atitude filosófica é uma reflexão sobre “os problemas e uma vez que todos e cada homem têm problemas inevitavelmente, segue-se que cada homem é naturalmente levado a refletir” (2000, p.16). Neste contexto todos somos filósofos, uma vez que o pensar, o indagar, o criticar, o buscar respostas e as soluções nas quais muitas vezes esbarram em dúvidas, buscando sabedoria e a verdade, ou seja, somos capazes de formular reflexões para formar um conhecimento.

Filosofar é buscar incessantemente o conhecimento no sentido do saber, com base na verdade e na consciência do respeito em si mesmo e nos outros. A busca da sabedoria e da verdade é também a busca do aperfeiçoamento do ser, do equilíbrio e da harmonia, que pode ocorrer através das reflexões. Alguns aspectos serão basilares para as reflexões aqui propostas, entre eles: as diretrizes curriculares, as novas tecnologias, a autonomia, competências e habilidades, estágio obrigatório, excelência do ensino jurídico e uma formação de qualidade.

5.1 Diferenças reflexivas entre currículos mínimos e diretrizes curriculares, no tocante à excelência do ensino jurídico e à formação de qualidade.

Optou-se por apresentar as primeiras reflexões sobre as diretrizes curriculares tendo por norte as diferenças que se firmaram ao longo da presente pesquisa entre os currículos mínimos e as diretrizes curriculares amplamente definidas anteriormente, assim como as diferenças das diretrizes curriculares da Portaria do MEC nº 1886/94 e a Resolução CNE/CES nº 9/04, buscando-se assim, através das diferenças, delinear reflexões.

Os currículos mínimos apresentavam um padrão curricular de formato conteudista, enquanto que as diretrizes curriculares apresentam um padrão curricular voltado para a formação de habilidades e competências.

Enquanto os currículos mínimos enfatizavam o exercício profissional, calcado em disciplinas e matérias profissionalizantes, oriundas de uma grade curricular mínima, as diretrizes curriculares por sua vez enfatizam as habilidades e competências construídas com formação profissional fundamentada na competência teórica e prática, visando ao perfil do graduando e à visão jurisdicional globalizada com novas demandas, necessitando de um profissional mais crítico e decidido.

Em relação ao ensino propriamente, os currículos mínimos davam ênfase exclusivamente para a transmissão e informação do conhecimento, enquanto que as diretrizes curriculares buscam construir o conhecimento, fazendo o aluno desenvolver a autonomia, prepara o futuro profissional para as transformações da sociedade, do mercado de trabalho e do conhecimento. Assim como enseja vários tipos de formação e habilidades num mesmo programa.

No tocante ao desenvolver a autonomia no acadêmico de Direito, que é uma das competências no perfil do graduando em Direito trazido pelas diretrizes curriculares, busca-se em Paulo Freire, especialmente na sua obra “Pedagogia da Autonomia”²² para ajudar-nos a refletir.

²² “A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira este texto. Temática a que se incorpora a análise de saberes fundamentais àquela prática e aos quais espero que o leitor crítico acrescente alguns que me tenham escapado ou cuja importância não tenha percebido”. (FREIRE, 1996, p. 13).

Para Freire, a autonomia é uma característica diferenciada na educação, sendo condição necessária para o desenvolvimento de outras capacidades. Assim, no âmbito do ensino jurídico, é a autonomia condição para o desenvolvimento da reflexão crítica, formação humanística e outros elementos que compõem o perfil do acadêmico de Direito conforme apregoam as diretrizes curriculares. A autonomia é uma característica que deve ser trabalhada constantemente, desde os primeiros momentos da graduação, devendo ser desenvolvida ao longo de toda formação do acadêmico. Segundo Freire:

[...] ninguém amadurece de repente, aos 25 aos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (1996, p. 107)

Neste contexto, o incentivo à autonomia ocorre através da transmissão de conhecimentos e do treino de habilidades técnicas, conforme preceitua o art. 3º da Resolução CNE/CES nº 9/04, quando trata do desenvolver de capacidades dentre as quais está realmente o domínio da dogmática jurídica e técnica processual, no entanto, para Freire “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 22).

Uma integração mais efetiva entre teoria e prática, onde os docentes das disciplinas teóricas mostrassem interesse pelos atendimentos realizados no Núcleo de Prática Jurídica é uma medida simples de fácil inclusão nos planos de ensino, que permitiria o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem, através do diálogo, de discussões em grupo, propiciando a troca de experiências práticas nas disciplinas teóricas. E, assim, criando uma metodologia apta a incentivar a autonomia e a liberdade do educando. Liberdade para pensar por conta própria, liberdade de apresentar novas alternativas de soluções do litígio estudado, liberdade de dialogar. Conforme Haydt:

[...] se o que pretendemos é que o aluno construa seu próprio conhecimento, aplicando seus esquemas cognitivos e assimiladores à realidade a ser aprendida e desenvolvendo o seu raciocínio, devemos permitir que ele exerça sua atividade mental sobre os objetos e até mesmo uma ação efetiva sobre eles. O aluno exerce sua atividade mental sobre os objetos quando opera mentalmente, isto é, quando observa, compara, classifica, ordena, seria, localiza no tempo e no espaço, analisa, sintetiza, propõe e comprova hipóteses, deduz, avalia e julga. É assim que o aluno constrói o próprio conhecimento (2006, p. 61).

Na perspectiva pedagógica freiriana, o diálogo entre educador e educando é essencial, oportunizando o questionar, indagar, comparar, duvidar, verificar, são práticas que aguçam a

autonomia (FREIRE, 1996, p. 62). Essas práticas pedagógicas permitem que ambos, educando e educador, assumam o risco de lidar com o novo, permitindo assim o surgimento da autonomia, onde o acadêmico terá que abandonar a certeza ao lidar com o risco e assim aprender a tomar posições, que lhe permitirá o exercício da liberdade.

A nova sistemática do ensino jurídico através de diretrizes curriculares e não mais de currículos mínimos, objetiva a formação de operadores do Direito que apresentem um perfil, no qual estejam presentes entre outras características: a capacidade de análise crítica, habilidade de negociação e potencial para trabalho em equipe. Esse perfil desejado deve ser entendido como uma meta a ser alcançada, envolvendo todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem dos cursos jurídicos. Os professores, alunos e coordenadores participantes podem desenvolver um compromisso comum, objetivando um ensino de excelência e uma formação de qualidade.

Outro aspecto que se sobressai na diferenciação dos currículos mínimos com as diretrizes curriculares é buscam formar profissionais capazes de transitar pelas várias profissões jurídicas, aptos a adaptarem-se às variações sociais e políticas, adequando-se ao pluralismo jurídico presente na sociedade moderna. Buscando Santos para enriquecer esta reflexão, quando se posiciona sobre as ordens jurídicas que se desenvolvem atualmente apresenta:

[...] ao contrário do que pretende a filosofia política liberal e a ciência do direito que sobre ela se constitui, circulam na sociedade, não uma, mas várias formas de direito ou modos de juridicidade. O direito oficial, estatal, que está nos códigos e é legislado pelo governo ou pelo parlamento, é apenas uma dessas formas, se bem que tendencialmente a mais importante. [...] Nas últimas três décadas, a investigação sobre o pluralismo jurídico chamou a atenção para a exigência de direitos locais nas zonas rurais, nos bairros urbanos marginais, nas igrejas, nas empresas, nos desportos, nas organizações profissionais. Trata-se de formas de direito infra-estatal, informal não oficial e mais ou menos costumeiro (2000, p. 203).

Diferentemente dos currículos mínimos, as diretrizes curriculares não mais se sustentam na ideia de uma formação profissional, principalmente no Direito, dissociada do contexto social, político e jurídico. Segundo Santos: “Este desenvolvimento sócio-jurídico revela, pois a existência de três espaços jurídicos diferentes a que o correspondem três formas de direito: direito local, o direito nacional e o direito global” (2000, p. 207). Assim, a nova formação deve desenvolver no graduando a capacidade de desenvolver um diálogo crítico com estes novos espaços jurídicos, os quais serão objeto de sua atuação profissional.

Desta forma pode-se considerar que, entre vários outros, um dos papéis do ensino jurídico é a formação de hábitos, atitudes, valores éticos e morais que irão orientar o

envolvimento do profissional no desempenho da sua profissão como na sua vida pessoal e coletiva. Ser um profissional comprometido participando efetiva e democraticamente das discussões e deliberações da sociedade.

Este profissional surge por meio de um ensino calcado em diretrizes curriculares solidificadas e objetivas, pelas reflexões de Libâneo (1991), a didática compete em transformar os “objetivos sociopolíticos-pedagógicos” em ações concretas em sala de aula, traduzidas pela formulação dos objetivos do ensino, observada a seleção de conteúdos e métodos, avaliação e relação professor/aluno.

5.2 Diferenças reflexivas da evolução normativa das diretrizes curriculares.

Passa-se a uma reflexão sobre a evolução das diretrizes curriculares no tocante ao ensino de excelência e uma formação de qualidade tendo por base a normatização da Portaria do MEC nº 1.886/94, revogada e a Resolução CNE/CES nº 9/04 em vigor. O movimento de passagem do currículo obrigatório ou currículo mínimo para diretrizes curriculares constitui cenário para estas reflexões, sob o aspecto normativo. A análise das diferentes normatizações do curso de direito é reflexo desse contexto. Estas reflexões dão início a uma linha de estudo, não tendo a pretensão de esgotamento do tema, mas sim lançar proposições para o debate no campo do saber jurídico.

Recordando o anteriormente exposto, em 1994, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, que fixava as diretrizes curriculares e o conteúdo do curso jurídico e, quanto ao estágio, solucionava as dúvidas e anomalias causadas pela Resolução nº 15/73 e Lei nº 5.842/72, com o estágio profissionalizante. A Portaria nº 1.886/94 trouxe o estágio supervisionado como elemento curricular obrigatório e diferenciado na formação do bacharel em direito, a saber:

Art. 10 - O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total mínimo de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente.

§ 1º - O núcleo de prática jurídica, coordenado por professores do curso, disporá de instalações adequadas para treinamento das atividades profissionais de advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público.

§ 2º - As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública e outras entidades públicas, judiciárias, empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados em dependência da própria instituição de ensino superior.

Art. 11 - As atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, visitas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação, sob o controle, orientação e avaliação do núcleo de prática jurídica.

A leitura dos artigos transcritos nos leva à reflexão de que o ponto fundamental que caracterizou o estágio na Portaria 1886/94 foi o rompimento com a chamada “teoria da prática”, onde o aluno se limitava à elaboração de peças processuais. A Portaria 1.886/94 que estabelecia o currículo mínimo para o curso de direito, trouxe avanços, contudo, para alguns segmentos esses avanços foram instituídos de forma inadequada diante da nova LDB de 1996, conforme argumenta o relator no Parecer nº 55/2004, sobre as novas diretrizes curriculares para o curso de direito:

É visível que a Portaria 1.886/94 se direcionou, novamente, como no passado remoto e até pouco distante, em relação aos cursos de Direito, para uma "unificação curricular" no Brasil, fixando uma espécie de núcleo comum nacional, que nada mais significou senão um "currículo único nuclear nacional", ou, no máximo, um currículo pleno, como no passado, acrescido de uma flexibilização através de atividades complementares, de habilitações específicas e de especializações temáticas, a partir do quarto ano.

Reprise-se que não se trata mesmo de "diretrizes curriculares para o curso de graduação em Direito", como preconiza a nova LDB 9.394/96, bem posterior, portanto, a dezembro de 1994, e até antes mesmo da obrigatoriedade da observância daquela Portaria somente a partir de 1998.

Implantado o Conselho Nacional de Educação em 26/2/96, no mesmo ano em que a LDB 9.394/96 foi editada (20/12/96), esta, revogando as disposições em contrário e conferindo ao Conselho Nacional de Educação a competência para fixar as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, incluindo o curso de Direito, como se disse, restou revogada a Portaria 1.886/94, posto que a nova Lei tratou da matéria de forma absolutamente diversa, incompatível com o currículo mínimo anteriormente fixado, com a invocação da competência do Conselho, enquanto este não existisse, como reza expressamente a lei. (...) Para substituir os currículos mínimos obrigatórios nacionais, já neste novo contexto legal, advieram as Diretrizes Curriculares Nacionais, lastreadas pelos Pareceres 776/97, 583/2001 e 0671/2003, os quais informam o presente relato em torno de todas as propostas recebidas da SESu/MEC, dos órgãos de representação profissional e de outros segmentos da sociedade brasileira, de cujas contribuições resultarão, em final, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (MOTTA; STASIAK, 2004, p. 19-20).

Embora o referido pelo parecer, sem sombra de dúvida, a Portaria 1.886/94 contribuiu para um curso de Direito de qualidade, promovendo uma significativa alteração na cultura do ensino jurídico. Destaca-se entre os principais pontos evolutivos das diretrizes trazidas pela

Portaria: a implantação de um currículo que viesse a atender às necessidades regionais, superando o modelo único até então existente; apresenta a interdisciplinaridade como proposta pedagógica e incentiva a pesquisa no meio acadêmico; focaliza a necessidade do projeto político pedagógico para o campo do ensino jurídico; a implementação de uma cultura avaliativa interna e externa dos cursos; a obrigatoriedade de um acervo bibliográfico condizente ao curso; a exigências do estágio, porquanto não havia a obrigatoriedade e o surgimento dos Núcleos de Prática Jurídica; a monografia de final de curso e as atividades complementares.

Lembra Rodrigues que a publicação da Portaria 1.886/94 foi precedida de várias discussões sobre a crise em que se encontrava o ensino jurídico, em todos os níveis e destaca os seguintes pressupostos para sua edição:

- o rompimento com o positivismo normativista;
- a superação da concepção de que só é profissional do Direito aquele que exerce atividade forense;
- a negação de auto-suficiência ao Direito;
- a necessidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática (2005, p. 97).

As mudanças foram de cabal importância para superar o ranço até então existente nos cursos de Direito, mas ocasionou em muitas instituições uma reforma meramente formal, mantendo nas raízes, a resistência pelo novo que a Portaria trazia. Embora todo o potencial normativo que a Portaria apresentava, mantinha um histórico erro: “creditar que o Direito pode mudar a realidade, quando ele pode, no máximo, ser um indutor da mudança e, mesmo assim, desde que outras condições (volitivas, materiais, psicológicas, culturais, etc.) mais importantes sejam mantidas” (RODRIGUES, 2005, p. 97).

Surge, em 2004, com edição da Resolução CNE/CES nº 9/04 do, uma nova etapa na implantação de diretrizes curriculares, trazendo o novo na busca de superar antigos desafios não superados e tendo como principais pontos: a existência de três eixos, um fundamental, um profissional e um prático; estabeleceu um perfil nacional do graduando, apresentando as características de sua formação e acima de tudo as habilidades que se quer formar no aluno. Formar um profissional com visão crítica e com a capacidade de resolver conflitos. Um profissional preparado para enfrentar mudanças, preparado para pensar na busca de soluções.

Na presente reflexão pela qualidade do ensino jurídico, proporcionada pelas novas diretrizes curriculares, a ética na formação do profissional, aliada às necessidades do mercado e ao comprometimento com questões sociais, leva a constatar a necessidade de uma formação

técnica compatibilizada com uma formação mais ética, mais eclética, mais interdisciplinar, permitindo um ensino em que ocorra um diálogo permanente entre as disciplinas.

As diretrizes curriculares instituídas pela Resolução nº 9/04 para os cursos de Direito devem induzir à criação de diferentes formações e habilidades para cada área do conhecimento, o que permite definir múltiplos perfis profissionais; incentivando a integração do ensino de graduação com a pós-graduação; as competências intelectuais que permitam um desempenho focado nas exigências da sociedade, marcada pelas mudanças sociais, econômicas e culturais.

Segundo a Resolução ora em reflexão, o ensino do Direito insere-se em uma dinâmica curricular contextualizada na realidade social sob o foco das mais complexas situações jurídicas e sociais, para assim formar profissionais do Direito com suficiente capacidade de autonomia intelectual e de conhecimento, que os torne aptos a se ajustarem às necessidades emergentes, revelando adequado raciocínio jurídico, postura ética, senso de justiça e sólida formação humanística.

5.3 Reflexões sobre as novas tecnologias e a educação digital na formação profissional do acadêmico de Direito

Os temas educação e tecnologia, atualmente encontram-se presentes em quase todos os estudos dedicados à análise do contexto educacional da atualidade. A Resolução nº 9/04 em seu artigo 4º que trata das habilidades e competências, normatiza no inciso VIII, que os cursos de graduação possibilitem ao acadêmico o domínio de tecnologias e métodos para a permanente compreensão e aplicação do Direito. Por sua vez, a Lei nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz referências sobre a tecnologia, como o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna (art. 35); o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia (art. 43); a determinação de uma educação profissional, integrada, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (art. 39²³). Desta forma, a formação tecnológica deve desenvolver no aluno um senso crítico e consciente, fazendo com que o uso delas propicie a transformação dessa sociedade em termos justos e humanos.

²³ Conforme, especialmente, a nova redação do artigo 39, estabelecida pela Lei nº 11.741 de 2008.

Dentro de um contexto de modernidade encaminha-se a educação para novas questões nos mais diferentes campos do conhecimento e solidifica-se cada vez mais uma educação tecnológica que deve ser entendida a partir de uma visão pedagógico-social. Nesse sentido, para melhor compreender essa educação para a modernidade tão marcada pelo avanço tecnológico, Demo afirma que:

modernidade na prática coincide com a necessidade de mudança social, que a dialética histórica apresenta na sucessão de fases, onde uma gera a outra [...] 'ser moderno' é ser capaz de dialogar com a realidade inserindo-se nela como sujeito criativo. Faz parte da realidade, hoje, dose crescente de presença da tecnologia que precisa ser compreendida e comandada. Ignorar isto é antimoderno, não porque seja antitecnológico, mas porque é irreal (1993, p. 21).

A modernidade se apresenta como um desafio para o presente e o futuro, com novas propostas para a educação, que ocupa, juntamente com a ciência e a tecnologia, uma posição de destaque na formação do indivíduo, em sua qualificação, tanto nos aspectos sociais como profissionais. Salienta Belloni, ao tratar do tema, que a escola moderna “terá que formar o cidadão capaz de ‘ler e escrever’ em todas as novas linguagens do universo informacional em que está imerso” (1998, pp. 146-147). No mesmo sentido afirma Grinspun, quando se analisa a educação sob o aspecto de vivência tecnológica, “há que se pensar sobre valores subjacentes ao indivíduo, que pode criar, usar, transformar as tecnologias, mas não pode se ausentar, nem desconhecer os perigos, desafios e desconfortos que a própria tecnologia pode acarretar” (1999, p. 3).

No século XXI, a educação não pode mais ser entendida como um sistema fechado, uma vez que nesta perspectiva o processo de ensino e de aprendizagem é estruturado apenas na capacidade eficaz de transmissão do conhecimento. Este século, diferentemente dos anteriores, demanda um entendimento complexo da realidade, em que a certeza dá lugar para a incerteza na produção de novos conhecimentos. A realidade atual demanda que a educação passe a ser compreendida e operacionalizada enquanto um sistema aberto, no qual os processos transformadores, decorrentes da experiência, dependem da interação entre sujeito e objeto, ou entre indivíduo e meio.

Segundo Moraes começa-se a viver na era das relações, o que significa dizer que o poder não está mais centrado em pseudos valores econômicos e técnicos, mas, sim, está situado na teia das relações, sendo transferido para o ser humano. Ora, o ser humano pode ser entendido como o indivíduo, um ser de relações com outros indivíduos, com seu meio e com a natureza. Este mesmo indivíduo deve ser entendido como sujeito coletivo, pois eu somente construo minha individualidade a partir da coletividade. Sendo assim, “a nova educação deve

estar centrada no ‘sujeito coletivo’, com base no entendimento das diferentes interfaces existentes entre as pessoas, entre pessoas e coisas” (MORAES, 2005, p. 161). E, se nesta nova era das relações, o poder está sendo transferido para o indivíduo, nada mais lógico que o processo de conhecimento e de aprendizagem, bem com a educação, estejam voltados para o desenvolvimento humano.

Afinal, o objetivo da educação é mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida, pois na “educação, trata-se de transformar as informações em conhecimento, de transformar o conhecimento em sapiência (MORIN, 2002, p. 47). Assim concebe-se educação enquanto um processo que envolve a arte de ensinar, que significa “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. [...] não transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 52). Para, além disso, captar a educação enquanto um processo inacabado, repleto de incertezas e, por isso, de possibilidades. Conforme Freire: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (FREIRE, 1996, p. 59).

É relevante entender a educação como um sistema aberto, no qual a construção do conhecimento requer que os processos estejam em (re)construção pela ação dos sujeitos sobre o meio ambiente, mediante relações interativas e dialógicas entre o aluno, o professor e o (meio) ambiente da aprendizagem (MORAES, 2005). Na medida em que se entende a educação como processo, como sistema aberto, em que o sujeito e o objeto realizam trocas e se auto e retro-alimentam, melhor se propiciará um ambiente de ensino e de aprendizagem que qualifique a formação desses sujeitos.

É importante lembrar, no que concerne ao processo da educação na formação de profissionais e da construção do conhecimento, que “A maior contribuição de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento. A maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento” (MORIN, 2002, p. 55).

Educar na sociedade digital não significa apenas ensinar a como usar os aparatos tecnológicos. Educação digital está relacionada com preparar, adaptar, desenvolver habilidades, que permitam ao indivíduo lidar com maior facilidade e com rapidez na fluência de informações e transformações. Preparar cidadãos digitais, com uma formação ética para atuarem em um novo mercado de trabalho mais competitivo e ágil. Portanto, na atualidade,

educar é muito mais que treinar os indivíduos para o uso de novas tecnologias, como ensina Takahashi

Educar em uma sociedade da informação significa muito mais que treinar as pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências suficientemente amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, bem como aplicar criativamente as novas mídias, seja em uso simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata-se também de formar os indivíduos para 'aprender a aprender', de modo a serem capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da base tecnológica (2000, p. 45).

Desta forma, ante os avanços tecnológicos, entende-se que os cursos de Direito precisam se adequar a esta evolução, capacitando seus graduandos para esta nova realidade, tanto no aspecto procedimental como no aspecto de conhecimento deste novo nicho que se apresenta: o Direito Digital. Hoje para o exercício profissional, na maioria das carreiras jurídicas, o domínio tecnológico procedimental é imprescindível para o exercício da profissão. A rapidez, a segurança e a facilidade de acesso à informação introduzidas pelos recursos digitais estão presentes na maioria dos procedimentos judiciais, desde um simples peticionamento a um Juizado Especial até um complexo recurso aos Superiores Tribunais, onde na maioria dos procedimentos a única via a ser utilizada é a via eletrônica.

Assim o conhecimento de novas tecnologias é ponto fundamental para uma formação de qualidade, sem a qual o acadêmico, no caso específico de advogar é domínio indispensável para tal atividade profissional. A informatização é uma consequência lógica e inexorável da combinação entre a necessidade de meios que propiciem economia e celeridade e a disponibilização de tais meios por parte da Ciência da Computação. A partir desta constatação, é preciso ocupar-se com a adaptação do profissional ao novo cenário em que este passa a se desenvolver, ao mesmo tempo em que se faz necessário pensar em como o próprio cenário educacional pode ser adaptado às necessidades de propiciar um ensino jurídico nos moldes tecnológicos.

Da mesma forma que a Tecnologia da Informação chegou ao presente estágio de desenvolvimento, também há que se reconhecer que o Direito como ciência alcançou, ao longo dos séculos, notadamente no que se refere ao século XX, o estágio de desenvolvimento que define, ou procura definir, os ideais de justiça consagrados pelas circunstâncias atuais que estão intimamente ligadas ao Estado Democrático de Direito, mesma razão pela qual não podem ser desconsideradas, no momento em que se perquirem novas soluções, sob pena de a busca por inovação resultar em involução.

É preciso, portanto, que o operador busque conhecer as potencialidades propiciadas pelos meios de Tecnologia da Informação e que as coloque ao serviço do Direito, de maneira que se preservem princípios e valores construídos ao longo da história e que constituem a base do sistema jurídico-processual em vigor. A Informática trouxe avanços em todas as áreas do conhecimento humano. Trata-se, portanto, de uma realidade nova a ser introduzida na sistemática educacional.

No contexto de informatização do poder judiciário no Rio Grande do Sul, é importante destacar que o Tribunal Regional Federal da 4ª Região foi o primeiro a tornar obrigatório o uso do procedimento eletrônico²⁴, inicialmente, apenas para os Juizados Especiais Federais, conforme a Resolução nº 13, de 11 de março de 2004, e, em relação a todos os demais procedimentos, a partir da Resolução nº 17, de 26 de março de 2010, seguido pelo Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região²⁵ e a mais recente adesão aos procedimentos eletrônicos verificou-se em 2011 no Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul²⁶.

Ao se falar Internet, está-se, necessariamente, tratando de comunicação a realidade procedimental, inserida no ordenamento jurídico pátrio pela Lei nº 11.419/06 que trouxe grandes avanços nesta seara, ainda que seja pacífico o entendimento de que muito será necessário evoluir, em termos sociais e tecnológicos, para que este instituto encontre a plenitude de sua potencialidade.

A lei acima referida introduziu o procedimento eletrônico, ao mesmo tempo em que permitiu que uma série de atos processuais, praticados em autos físicos, se realizassem pelo meio eletrônico como, por exemplo, a assinatura dos outorgantes nas procurações e dos juízes em atos decisórios, utilização extratos digitais de bancos de dados, publicação em Diário da Justiça eletrônico. As revoluções tecnológicas, especialmente aquelas que, de alguma forma, se relacionam com a escrita e com os meios de registro e armazenamento de dados, são

²⁴ Resolução nº 13, de 11 de março de 2004 - Implanta e estabelece normas para o funcionamento do Processo Eletrônico nos Juizados Especiais Federais no âmbito da Justiça Federal da 4ª Região. Resolução nº 17, de 26 de março de 2010.- Regulamenta o processo judicial eletrônico - e-Proc (nova versão) - no âmbito da Justiça Federal da 4ª Região. Conforme consta no Diário Eletrônico da Justiça Federal da 4ª Região, Porto Alegre, v. 5, nº 95, 28 de abril de 2010 publicado pelo site do Tribunal Regional Federal da 4ª Região, Publicações Administrativas, Assessoria de Planejamento e Gestão.

²⁵ Provimento Conjunto nº 06, de 05 de Agosto de 2011 do TRT4 - Institui e regulamenta, no âmbito da 4ª Região, o Sistema de Peticionamento Eletrônico da Justiça do Trabalho do Rio Grande do Sul e dá outras providências.

²⁶ Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul. criou o Portal do Processo Eletrônico que está disponível no site TJRS. Mais informações sobre os recursos eletrônicos utilizados estão disponíveis no endereço: http://www.tjrs.jus.br/site/processos/peticionamento_eletronico/Saiba_Mais.html. Destaca-se destas informações que o TJRS, a partir de 19 de dezembro de 2011, disponibiliza “além do cadastro do processo, três opções de trabalho que permanecerão convivendo paralelamente por algum tempo” sendo elas 1. Peticionamento Eletrônico, 2. Processo Eletrônico, 3. Processos em Papel.

determinantes para que novos avanços sejam alcançados pela prestação jurisdicional que se adapta a estas novas tecnologias.

As ferramentas colocadas à disposição dos operadores do direito, por parte da Tecnologia da Informação, vêm sendo de extrema relevância, ao longo das últimas décadas, nas rotinas de pesquisa acadêmica e jurisprudencial, além de muito contribuírem na redação de textos. Todavia, uma nova realidade se apresenta. Os avanços tecnológicos permitem, agora, que um processo judicial tramite, inteiramente, pela via eletrônica. O procedimento eletrônico surge como uma forma de se imprimir celeridade e economia na prática jurisdicional. Sendo necessária uma reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de Direito para que cumpram o que institui a Resolução nº 9/04, no tocante ao domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito por parte do graduando.

A sociedade mudou, logo, o direito também deve mudar. E não é só o aspecto procedimental que deixou de ser físico e tornou-se virtual, mudou também o direito a ser preservado e defendido. O direito digital consiste numa evolução do próprio direito, abrangendo novos institutos e elementos para o pensamento jurídico em todas as áreas. Pinheiro, ao tratar do tema, expõe a seguinte visão:

O Direito Digital deve ser estudado não só para fins profissionais, mas para a formação dos cidadãos, desta nova era, a fim de poder continuar a exercer a liberdade individual sem prejuízo da vida coletiva em uma sociedade totalmente conectada, em que a ação de um pode gerar efeitos e conseqüências em cascata para todos. É preciso aprender estas novas regras sob pena de ficarmos obsoletos (2008, p. XXXIII).

Novas tecnologias surgem a cada momento, difundem a informação, complementam o processo de conhecimento, de trabalho, da própria educação e, em conseqüência o ensino e o currículo. Assim dentro deste contexto, novas e complexas questões surgem tais como a proteção de marcas e domínios, uso de serviços de governo eletrônico, questões simples como uma compra virtual, em qualquer delas está presente a exigência de uma nova postura do intérprete do Direito. É preciso formar profissionais com capacidade para desenvolver uma interpretação dinâmica dessa realidade e que saibam interagir com o ambiente novo que se apresenta.

5.4 Reflexões sobre o ensino jurídico e as diretrizes curriculares nacionais no curso de Direito.

O enfrentamento das mudanças presentes no campo do currículo e do próprio Direito, onde o movimento é constante, surge a necessidade de novas dinâmicas para compreender a Justiça e os novos direitos que se apresentam na sociedade. Vive-se um tempo caracterizado por um ritmo de mudanças muito rápidas, quer sejam elas na ordem social, econômica, jurídica, política e educativa.

Conforme explanado anteriormente, as novas tecnologias revolucionaram a comunicação, difundiram a informática como aliada nos procedimentos jurisdicionais, modificaram os processos cognitivos, de trabalho, de educação e conseqüentemente, o ensino e o currículo dos cursos de Direito.

Inegável que o mundo se tornou uma província globalizada, vive-se em um tempo de globalização econômica, capaz de alterar os meios de produção, além alterar a forma de pensar, de conviver, de conhecer, de aprender, e até mesmo o próprio viver. Segundo estudo aprofundado de Faria sobre os reflexos da globalização econômica e seu impacto no Direito, pode-se afirmar que:

Pela progressiva deteriorização da organicidade de seu sistema jurídico, o virtual colapso do constitucionalismo e a crescente superação do equilíbrio entre os poderes, as quais não abrangem o todo do problema, pois com o fenômeno da globalização econômica, a partir de 1980, também vão surgir outras rupturas institucionais nas estruturas jurídicas e políticas legadas pelo Estado liberal, no século XIX, e pelo Estado Social, no século XX. [...] Ao promover uma internacionalização dos direitos e das práticas jurídicas, o fenômeno da globalização vem multiplicando as oportunidades profissionais para os grandes escritórios especializados em direito econômico transacional e em “lex mercatória”[...] (1996, p.10).

Observa-se com as transformações oriundas desta globalização, uma conexão entre as sociedades, entre as culturas, entre as políticas e entre a educação, ou seja, uma intensificação de relações sociais, culturais e econômicas. Freire, no entanto, assinala para o aspecto negativo desta globalização, quando afirma que:

O discurso da globalização que fala de ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optarmos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização

astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo mesmo que modificada, da medonha malvadeza, com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e veticalizando a pobreza e a miséria de milhões (1996, p. 144).

O mundo globalizado do ponto de vista econômico tende a fortalecer a planificação econômica em nível supranacional, muitas vezes trazendo o enfraquecimento do próprio Estado, em razão da influência internacional que propicia. Do ponto de vista cultural, a globalização, além de acelerar o desenvolvimento dos meios de comunicação e tecnologias, intensifica o debate em torno da questão do direito à diferença, englobando multiculturalismo e interculturalismo, assim como outros ligados à diversidade cultural. Dentro deste contexto, não é possível afastar o ensino jurídico e em consequência o currículo, destas transformações pelas quais passam o Estado contemporâneo e o Direito. O ensino de um modo geral e em específico o ensino jurídico, refletem as transformações por que passam o sistema sociopolítico-econômico, e por consequência as diretrizes, os conteúdos dos cursos jurídicos, e assim a formação do acadêmico de Direito.

Em um resgate reflexivo nos autores aqui pesquisados, extraiu-se no que se refere aos desafios do ensino jurídico na busca por sua excelência e uma formação de qualidade a seguinte interpretação: o ensino jurídico hoje enfrenta o desafio da crise da pós-modernidade, as emergências de demandas sociais alternativas e a necessidade de situar o Direito e seus operadores em todo este processo. As mudanças substanciais que estão ocorrendo estão produzindo uma ruptura na cultura nestes novos tempos, que está sendo denominada de pós-modernidade. O mundo assiste à estruturação de novas lutas que redefinem a esperança de liberdade e autonomia. Tratando da pós-modernidade Warat destaca que:

Muitos se perdem na decomposição das grandes convicções, outros apostam, com renovados bríos, em uma atitude nova diante da vida. Apostam em um novo sentido do novo, além das inocências, das utopias da modernidade. Um sentido que responde as novas formas de sensibilidade e autonomia. [...] estamos socialmente em busca de um novo sentido para a democracia, que dependerá em última instância, de nossa possibilidade de devorar o pai todo-poderoso que impõe a lei da horda tecnológica. Estaríamos à espera da democracia estendida como incessante tentativa de encontrar uma nova significação da fraternidade social (1997, p. 38).

Dentro do contexto histórico, no âmbito do ensino jurídico, o currículo tem sido mostrado como o vilão, sendo responsabilizando pela chamada e tão debatida “crise” que, para muitos pesquisadores do Direito, caracteriza ainda hoje o ensino do Direito. Há, porém, outros autores que já consideram uma habitualidade falar em crise, dado que há muito se fala e se discute essa situação, dentre eles, Fragale Filho e Cerqueira destacam que nada

permanece indefinidamente em crise, a própria dinâmica da crise se encarrega de superar as contradições, no tocante ao ensino jurídico “é preferível falar em falência funcional e falência sistêmica do modelo do ensino jurídico” (2006, p. V). Tem-se como falência funcional a incapacidade dos cursos jurídicos disponibilizarem para a sociedade, graduados capacitados para atuarem nas diferentes esferas profissionais e, como falência funcional, a incapacidade de formar profissionais com novas habilidades e competências capazes de enfrentar os novos Direitos.

O envolvimento de vários segmentos do ensino do Direito, foi como uma mola propulsora, para a transformação do currículo jurídico e porque não do próprio ensino do Direito. Exemplo disso está na prática jurídica que saiu dos muros das Instituições de Ensino para as ruas e periferias, fazendo a verdadeira integração teoria e prática, assim como os Núcleos de Prática Jurídica, foram ganhando um perfil de escritórios modelos, ultrapassando de simples local para o ajuizamento de ações, para se tornarem um local de aprendizagem efetiva.

As novas diretrizes curriculares contemplando novas habilidades e competências no perfil do graduando para fazerem frente aos novos direitos, em uma sociedade que exige configurações mais complexas de saberes, permitindo ao graduando um conhecimento amplo e crítico, para o convívio profissional com o novo, com novos direitos, como os do consumidor, do ambiente, das crianças e adolescentes, do idoso, da mulher, da genética, da informática e tantos outros que estão sempre surgindo. Esses novos direitos instituídos normativamente e outros que emergirão pela própria evolução da sociedade levam à formulação de novos saberes que por conseqüência necessitam serem incorporados ao ensino jurídico e, por conseguinte, necessitam integrar os currículos e assim traduzirem a necessidade de regulação jurídica e social para manter uma sincronia entre o que se ensina e o que se transforma na sociedade. Essa nova concepção de currículo que vem se firmando nas últimas décadas evidencia que seus elementos e suas diretrizes tem se voltado para um ensino mais social.

Os currículos tem-se apresentado como um instrumento para o desenvolvimento da conservação, da transformação e da renovação dos conhecimentos, um meio socializador, assumindo a discussão em torno do currículo e de seu importante papel para o conhecimento. Nesta visão emancipatória na qual os currículos jurídicos devem ser elaborados, não apenas dentro de uma construção lógica e jurídica, mas também numa perspectiva social, filosófica e cultural. Um conhecimento jurídico que vai além da lei, propiciando um ensino jurídico transformador e emancipatório. O currículo jurídico visto como o pilar fundante e

fundamental na gestão da Educação, o “currículo como mediador da Educação” (SEVERINO, 1994, p. 10).

Destaca-se assim a necessidade de uma visão curricular mais ampla e integral por parte dos bacharéis e profissionais do direito, menos legalista, dogmática e positivista no conhecimento e na aplicação de um Direito inserido em uma nova dimensão política social, cultural e econômica da sociedade. Essa dinâmica de transformações por que vem passando a sociedade exige que seja propiciado ao bacharel uma formação integral que permita, por exemplo, que ele postule e decida sobre questões referentes à bioética, aos crimes de cibernética, alta tecnologia e tantas outras demandas judiciais trazidas por este avanço tecnológico.

O currículo assim compreendido pode ser o início de soluções para muitos dos problemas do ensino jurídico, desde que exista uma integração, orientada por habilidades e competências, indispensáveis para uma formação em Direito, neste sentido reflete Chaves

É aqui que entra a noção de currículo – mas não um currículo centrado em disciplinas, como os que nos são familiares, mas, sim, um currículo centrado em problemas cuja resolução pode ser buscada através de projetos de interesse dos alunos. É bastante evidente que as competências e habilidades listadas atrás podem ser desenvolvidas em projetos os mais variados que buscam soluções para problemas os mais diversos. Mas esses projetos não podem se restringir a atividades que se desenvolvem dentro das disciplinas tradicionais. Para que tenham impacto, é preciso que sejam interdisciplinares e que se relacionem com questões que sejam de interesse dos alunos. Para que o desenvolvimento das competências e habilidades se dê de forma prazerosa e não impositiva, é indispensável que os projetos e, dentro deles, as atividades selecionadas para promovê-las, estejam estreitamente relacionados com os interesses dos alunos (2000, s.p.).

Dentro de uma perspectiva de interdisciplinaridade e integração curricular para uma formação de qualidade Hernández complementa a reflexão:

São várias as modalidades de projetos educativos integrados, mas de um modo geral todas envolvem atitudes interdisciplinares, planejamento conjunto, participação ativa e compartilhada entre professores e professoras e seus alunos e alunas, bem como aspectos da realidade cotidiana de ambos. Dessa forma, todos são co-responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho e, principalmente, vislumbram a possibilidade de cada um, expor sua singularidade e encontrar um lugar para sua participação na aprendizagem. (1998, p.12).

As diretrizes curriculares instituídas na Resolução nº 9/04 apresenta eixos de formação integrados, superando a fragmentação conforme seu artigo 5º que dispõe:

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

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

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Afigura-se com o acima transcrito, uma preocupação das novas diretrizes curriculares em reunir as disciplinas em eixos interligados de formação: fundamental, profissional e prática, que permitem uma totalidade no conhecimento e assim propiciar uma formação acadêmica integradora, como suporte para soluções dos novos conflitos que surgem na sociedade, gerando um ensino de qualidade e conseqüentemente uma efetividade do Direito.

Sob esta ótica, Hernández, ao refletir sobre o currículo, chama Projeto de trabalho o enfoque integrador na edificação de conhecimento que ultrapassa o formato da educação tradicional de transmissão de saberes integralizados. Enfatiza que há um conceito de educação que permeia esta modalidade de ensino que abarca a função da aprendizagem como desenvolvimento da compreensão que se constrói a partir de uma produção ativa de significados e do entendimento daquilo que pesquisam, identificando diferentes fatos, buscando explicações, formulando hipóteses enfim, confrontando dados para poder realizar "uma variedade de ações de compreensão que mostrem uma interpretação do tema, e, ao mesmo tempo, um avanço sobre o mesmo" (2000, p. 184).

Alguns elementos se destacaram nesse refletir compartilhado com ilustres autores, como é o caso do trabalho desenvolvido por Melo (2000), quando trata do tema sobre “ensinar direito o Direito”, formata um abecedário, do qual se destacam alguns elementos indispensáveis na complementação destas reflexões:

- Os métodos de ensino devem permitir o desenvolver de um raciocínio jurídico e de uma autonomia intelectual, onde o graduando seja um questionador mais que um mero receptor.
- As diretrizes curriculares expressas nos projetos pedagógicos devem auxiliar o aluno a pensar os fatos e as normatizações,

questionando-os em seu contexto e no seu servir histórico, superando assim a interpretação literal e a-histórica.

- Dar uma nova forma à sala de aula, constituindo-a como um lugar de construção e apreensão do conhecimento jurídico, ensinando o apreender, substituindo quantidade de aula por qualidade de aula e extensão por profundidade.
- Extinguir o monólogo autoritário, buscando um relacionamento de aprendizagem, baseado no diálogo enfrentando os problemas presentes e direcionando os debates para os do futuro.
- A superação do dogmatismo é fundamental para esta nova visão de currículo.

Estes elementos são apenas algumas das propostas para um novo paradigma de ensino jurídico, no qual se exige por parte de todos envolvidos um processo de absorção do que está sendo proposto em nível de mudanças curriculares, em uma percepção de mundo, de vida, de sociedade para, assim, se chegar a uma renovação positiva no processo de ensino e aprendizagem jurídica.

6 CONCLUSÃO: REFLEXÕES DE UMA DOCENTE DO NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA SOBRE A INTEGRAÇÃO TEORIA E PRÁTICA.

Após as considerações dos capítulos anteriores, mesmo que de modo preliminar, é possível e parece necessário buscar sistematizar uma reflexão pessoal sobre a relação teoria e prática no ensino do Direito. Essa conclusão, portanto, embora incipiente, pretende encaminhar uma conclusão reflexiva sobre minha própria docência, no que tange principalmente ao aspecto qualitativo do ensino jurídico.

O papel do professor é fundamental, em razão da expressiva evolução por que vem passando a Educação em todos os sentidos e em especial no sentido metodológico, cabendo ao professor do Direito buscar novas estratégias de ensino e assumir uma nova postura docente diante das diretrizes curriculares agora instituídas. Pesquisador das raízes do enfrentamento do professor de Direito na sua prática docente, Santos afirma que:

Os estudantes são treinados em faculdades de Direito e essas são faculdades que menos evoluíram, que menos se transformaram nos últimos 20 anos. São faculdades que não prestam atenção nas condições sociológicas em que o direito é aplicado, que não prestam atenção nos direitos emergentes das classes populares, nos direitos comunitários, nos direitos indígenas, nos direitos dos camponeses e na resistência contra a globalização neoliberal. São faculdades que tendem a privilegiar os direitos processuais, que são muito importantes, mas que não podem ser tão importantes quanto a idéia do direito substantivo. Mais de 30% das decisões dos Tribunais neste País são feitas com base em decisões de processos, e não com base no mérito da causa. Penso que isso é ruim para credibilidade do sistema judiciário (2003, p. 6-7).

Nesse refletir de Santos deve existir por parte dos alunos e do próprio curso de Direito uma participação mais efetiva na construção de uma nova prática jurídica, capaz de auxiliar na mudança do quadro narrado pelo autor.

O ensino jurídico e conseqüentemente o seu currículo atravessam um período de questionamento em razão das mudanças trazidas pelas novas diretrizes, que considera o ensino do Direito não mais como um regramento curricular absoluto e inquestionável, mas como um ensino calcado em um currículo flexível, aberto às diferenças que se apresentam no âmbito social, econômico, jurídico e cultural, assim como em relação aos seus conflitos e constantes transformações.

Nesse refletir posiciona-se no sentido de que o currículo jurídico deve voltar suas atenções para as atividades práticas jurídicas desenvolvidas nos NPIs de cada instituição, por acreditar-se como sendo também uma mola propulsora para a formação de qualidade, torne-se

um local onde se configura a integração teoria e prática, onde se concretiza o ensino, a pesquisa e a extensão.

Embasa-se esta reflexão no entender que os NPJs são instrumentos pedagógicos necessários para a compreensão da aplicação do Direito, além de apresentarem um papel fundamental no exercício da cidadania e da aplicação dos direitos humanos, quando do serviço de atendimento jurídico prestado à comunidade em que está localizada a instituição de ensino que ministra os Cursos Jurídicos. É nos NPJs, que os futuros profissionais do Direito aprendem a lidar com as complexas situações jurídicas, e como descreve Oliveira em auxílio a este refletir quando observa que:

Os Núcleos de Prática Jurídica são de fundamental importância para fomentar o diálogo entre a teoria e a prática e têm um importante papel na realização da cidadania e dos direitos humanos no Brasil. Esses espaços das Faculdades de Direito é ponto de formação de profissionais de direito socialmente comprometidos com a defesa dos direitos humanos e de cidadania que possam perceber as demandas plurais de justiça (2004, p. 172).

As diretrizes curriculares instituídas pela Resolução nº 9/04, ao normatizarem que a formação profissional deve revelar habilidades e competências, que conduzam a uma formação de aluno em cujo perfil esteja apto a lidar com adversidades reais que se apresentam. O Núcleo de Prática Jurídica é o local onde se desenvolvem talentos, habilidades e competências, além de atitudes específicas, que propiciam a integração teoria e prática dos conteúdos, assim como é onde ocorre a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, tarefa muitas vezes difícil de ser desenvolvida apenas nas disciplinas teóricas.

O Núcleo de Prática Jurídica é o *locus* privilegiado onde as capacidades e limites teórico-práticos do aluno são evidenciados. É nele que a associação entre a teoria e prática ocorre de forma eficaz, pois se parte da necessidade real e muitas vezes imediata do aluno para buscar ou demonstrar o seu conhecimento diante do problema apresentado. O problema pode surgir do próprio fato ou demanda a ser resolvida, como da inquirição positiva do professor diante daquilo que se quer transformar em significado para o aluno.

Os alunos acabam desenvolvendo o que é, segundo Godoy, para “sua própria forma de abordagem de problemas, o seu método particular de enfrentar uma situação e chegar a uma solução, [...] a compreensão de outras possibilidades de solução (as de seus colegas e professores)” (1997, p. 94). Surge neste contexto a necessidade de resolver os problemas jurídicos, levando o aluno a apropriar-se dos conceitos fundamentais do Direito, necessários para a solução da demanda e assim constata-se de forma efetiva a integração teoria e prática.

Neste contexto, desempenha o curso jurídico a obrigação de fornecer ao mercado profissionais conscientes, enquanto cidadãos, de suas responsabilidades, e capazes de compreender e criticar a realidade, superando a ilusão de que seriam apenas detentores de conhecimentos técnicos, descomprometidos com a sociedade e com a valorização da dignidade da pessoa humana.

O estágio supervisionado, desenvolvido por meio do Núcleo de Prática Jurídica, assume fundamental importância, pois, com rotinas definidas, em um enfoque interdisciplinar, aproxima o acadêmico da realidade social que o cerca. Para tanto, se faz necessário uma integração harmônica do estágio com o projeto político-pedagógico do curso jurídico, na busca por um processo formativo de qualidade, consolidando no futuro bacharel as possibilidades de atender ao perfil pretendido pelo curso. Nesse sentido, dentro da discussão sobre o que o estágio propicia ao aluno, Motta e Stasiak se posicionam no sentido de que:

Não se mostra razoável que o Núcleo de Prática Jurídica, enquanto órgão responsável pela organização do estágio supervisionado restrinja-se ao atendimento à população carente, no desenvolvimento da assistência judiciária. O aluno deve ser levado à visualizar horizontes mais amplos – até mesmo pela proposta de que o estágio seja de prática jurídica, não apenas forense -, não se obscurecendo a realidade contemporânea, onde as assessorias, consultorias e substitutivos processuais, revelam a amplitude da formação prática a ser conferida ao acadêmico (2004, p. 26).

No entanto em contrapartida a este posicionamento, algumas seccionais da Ordem dos Advogados do Brasil têm manifestado seu inconformismo ao Conselho Federal alegando prejuízos aos profissionais liberais da advocacia, em razão de atendimentos inadequados por parte dos Núcleos de Prática.

Realmente criou-se um impasse, pois, de um lado, alguns defendem a necessidade de o aluno ter uma prática efetiva para uma formação de qualidade e, de outro, a alegação de que os núcleos estariam tirando a clientela dos escritórios. O que se defende é o bom senso, onde exista uma supervisão dos órgãos competentes, para eliminar os abusos na prestação de serviços a comunidade, para que não haja conflito entre os advogados inscritos na Ordem e o serviço prestado pelos Núcleos de Prática Jurídica.

Importante destacar nestas reflexões que os Núcleos de Prática Jurídica possibilitam a emancipação e a transformação da comunidade e seu entorno bem como da própria instituição que ministra o curso de Direito, pois é nele que se permite e fomenta o vínculo do acadêmico com a comunidade, proporcionando a necessária humanização e a sensibilidade para atuar junto às questões sociais e jurídicas, criando-se assim nos Núcleos, um espaço de construção

crítica do Direito que permite o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para uma formação de qualidade.

Nesse momento pede-se licença para trocar a conjugação verbal para a primeira pessoa do singular. Algumas das reflexões a partir de agora apresentadas foram frutos de minha experiência docente como procuradora em Núcleo de Prática Jurídica em Instituição de Ensino Superior e docente da disciplina de Direito e Legislação em Curso Técnico de Administração.

Como procuradora de um NPJ, tive a grata experiência de exercer a docência dentro de uma sala de audiência, gratificante porque percebia a contemplação e, ao mesmo tempo, o temor do aluno diante do novo, do imprevisível, dos desafios teóricos e práticos que se apresentavam diante dele. Oportunidade única em presenciar a efetiva integração da teoria com a prática. Embora a presença do aluno em sala de audiência não fosse obrigatória, aqueles graduandos que responsabilmente consideravam imprescindível sua presença, em acompanhar “seus clientes” tinham a oportunidade de atuarem de forma efetiva, o que lhes permitia uma maior segurança em seu futuro profissional.

Constatai nesta minha jornada docente em sala de audiência, a mudança comportamental do aluno participante e do aluno que apenas fazia o atendimento para cumprir os requisitos do estágio. Sua posterior integração com os casos, com o cliente e, sobretudo seu empenho para alcançar um resultado positivo. Assim, parece que o comparecimento do aluno em sala de audiência, oportuniza um crescimento intelectual, fazendo com que o aluno desenvolva o senso crítico e social. Razão pela qual sempre afirmei o meu posicionamento na obrigatoriedade do comparecimento do aluno em sala de audiência, prezando o seu desenvolvimento profissional.

O atendimento dentro do NPJ, também possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades, dentre elas, a ética, o respeito ao próximo e o respeito às diferenças que são as mais desenvolvidas nos atendimentos, permitindo uma formação, mais consciente da realidade social que os espera no exercício profissional. O estágio permite o viver na prática, o que teoricamente compõe as disciplinas.

Como docente em curso técnico de administração, constatai o fascínio de uns e o temor de outros pelo Direito. Desse modo, descobri que a docência é realmente uma prática diária, em cada conteúdo que se apresenta se faz necessário desenvolver habilidades e competências, também do professor, na busca de conseguir proporcionar uma aprendizagem efetiva criando verdadeiras estruturas de aprendizagem e não apenas despejar o conteúdo para uma rápida e superficial assimilação, para ser esquecida após a prova ou ser substituída por outros

conteúdos, que também serão esquecidos, como bem descreve Tagliavini no que denomina de “pedagogia da caçamba”²⁷. Infelizmente esta realidade existe em razão da pesada carga de conteúdos a serem repassados em pouco tempo, fazendo do docente um acrobata do tempo, “se virando nos trinta”²⁸ ou melhor ensinando nos trinta.

Entendo que a docência é um movimento de escolhas com responsabilidade, a opção pela educação é a opção pela responsabilidade de educar. Paulo Freire em alguns escritos afirma que o grande poder está nas experiências aparentemente pequenas. Minha experiência realmente é pequena, mas eventuais grandes feitos consolidam-se de pequenas ações, realizadas com amor, com doses de ousadia e comprometimento, acreditando que a docência responsável é viável e gratificante.

Essa digressão reflexiva buscou elucidar o que se entende necessário para um ensino jurídico de excelência e uma formação de qualidade, enfatizando que as novas diretrizes curriculares apresentam algumas propostas inovadoras, mescladas com antigas, mas acima de tudo o que se encontra hoje são autores preocupados não mais com o ranço de crise, mas sim com o aprimoramento de um dos institutos mais bonitos do contexto educacional: o ensino do Direito.

²⁷ João Virgílio Tagliavini define “pedagogia da caçamba” assim: “o professor chega com uma caçamba cheia de conceitos, despeja-os sobre o que imagina ser o ‘terreno baldio’ (tábua rasa) de alunos desinteressados que, quando conseguem os retêm momentaneamente, para devolvê-los, como vieram, no dia da prova, que é também dia de ‘provação’ e de algumas colas. Depois das provas os alunos limpam o terreno para receber outro material de outras caçambas. No final do curso, talvez o terreno continue baldio” (2004, p. 206).

²⁸ Quadro do programa “Domingão do Faustão” da Emissora TV Globo de Televisão, cuja chamada tornou-se uma expressão popular para denominar a necessidade de fazer algo em pouco tempo para alcançar um resultado satisfatório.

REFERÊNCIAS

ABIKAIR, Antonio José Ferreira. Reflexões pedagógicas sobre a Portaria do MEC nº1886/94. In: OAB, Conselho Federal. **OAB Ensino jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000, p.51-65.

ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo Dálmas (org). **Sistema Jurídico e Demandas Populares**. Porto Alegre: Edipucrs, 2005. CD-ROM.

____. **As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da Assessoria Jurídica Popular**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/emancipartexto.pdf>, acesso em 28/02/2012. [Conclusões preliminares dos estudos realizados na linha de pesquisa Extensão Universitária e a Construção de uma Nova Cultura Jurídica, no grupo de pesquisa Direito Educacional e Ensino do Direito da PUC-RS].

____. As diretrizes curriculares e o desenvolvimento das habilidades e competências nos curso de Direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular. **Anuário ABEDi**, Florianópolis: Fundação Boiteux, v. 3, p. 83–105, 2005.

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

ALFONSIN, Jacques Távora. Assessoria jurídica popular. Breve apontamento sobre sua necessidade, limites e perspectivas. **Revista estudos jurídicos**. São Leopoldo, v. 32, n. 84, p.51-67, jan./abr. 1999.

ALMEIDA JUNIOR, Fernando Frederico. Os atuais objetivos do Ensino Jurídico no Brasil. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de. (org). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas, SP: Millennium Editora, 2007.

BASTOS, Aurélio Wander Chaves. **O Ensino Jurídico no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n.33, p. 5-16, ago. 1994.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, p. 143-162, dez. 1998.

BITTAR, Eduardo C. B. **Direitos e ensino jurídico: legislação educacional**. São Paulo: Atlas, 2001.

____. **Metodologia da pesquisa jurídica**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BIRNFELD, Carlos André. **Manual prático dos critérios de avaliação da qualidade dos cursos jurídicos**. Pelotas; Delfos, 2001.

BOPP, Maria Ester Toaldo. **Estágio de Prática Jurídica nas Universidades do Estado do Rio Grande do Sul**. 2002. 169 p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm, acesso em 04/01/2012.

____. Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm, acesso em 04/01/2012.

____. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1984/7210.htm>, acesso em 04/01/2012

____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm, acesso em 04/01/2012

____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, acesso em 04/01/2012

____. Lei nº 5.842, de 6 de dezembro de 1972. Dispõe sobre o estágio nos cursos de graduação em Direito e da outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5842.htm, acesso em 04/01/2012

____. Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L8906.htm, acesso em 04/01/2012

____. Lei nº 1.060, de 5 de fevereiro de 1950. Estabelece normas para a concessão de assistência judiciária aos necessitados. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1060compilada.htm, acesso em 04/01/2012.

____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm, acesso em 04/01/2012.

____. Lei nº 11.419, de 19 de dezembro de 2006. Dispõe sobre a informatização do processo judicial; altera a Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973 – Código de Processo Civil; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11419.htm, acesso em 04/01/2012.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Terra e Paz, 1994.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CARVALHO, José Sérgio. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 155-165, mar. 2001.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 4 ed. São Paulo: McGraw-Hil do Brasil, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12 ed. São Paulo: Ática, 2002.

CHAVES, Eduardo O. C. “Educação Orientada para Competências” e “Currículo Centrado em Problemas” 2000. Projeto "Sua Escola a 2000 por Hora" do **Instituto Ayrton Senna**. Disponível em <http://edutec.net/Textos/Self/PHILOS/comphab.htm>. Acesso em 14/11/2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COMPARATO, Fábio Konder. **Educação, estado e poder**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CONCÍLIO ECUMÊNICO VATICANO II. **Declaração Gravissimum Educationis** (Sobre a Educação Cristã), em 28 de outubro de 1965. Disponível em: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html. Acesso em 31/05/2011.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – CFE. **Resolução nº 12/84**. Dispõe sobre transferência de alunos para estabelecimentos de ensino superior federais ou particulares. Disponível em: http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/ceacon/legislacao/educacao/resolucao_CFE_12_1984.pdf, acesso em 04/01/2012.

____. **Resolução nº 3/1972**. Mantém a obrigatoriedade do currículo mínimo para os cursos superiores.

____. **Resolução nº 15/73** do Conselho Federal de Educação. Regulamenta o Estágio de Prática forense.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE/CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - CES. **Parecer nº 776/97**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces776_97.pdf, acesso em 04/01/2012.

____. **Parecer CNE/CES nº 583/2001**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>, acesso em 04/01/2012.

____. **Parecer CNE/CES nº 146 de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>, acesso em 04/01/2012.

____. **Parecer nº 67/2003 CNE/CES**. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf, acesso em 04/01/2012.

____. **Parecer nº 108/2003 CNE/CES.** Duração de cursos presenciais de Bacharelado. Disponível em: <http://www.abennacional.org.br/download/CES0108.pdf>, acesso em 04/01/2012.

____. **Parecer nº 55 de 2004 CNE/CES.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces055.pdf>, acesso em 04/01/2012.

____. **Parecer nº 211/2004 CNE/CES.** Reconsideração do Parecer CNE/CES 55/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces211_04.pdf, acesso em 04/01/2012.

____. **Parecer nº 67/2003.** Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf, acesso em 04/01/2012.

____. **Resolução CNE/CES nº 9,** de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf, acesso em 04/01/2012.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. **Revista Forense**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 159, p. 449-458, maio/jun. 1955. Disponível em: <https://secure.jurid.com.br/revistaforense/>, acesso em 28/02/2012.

____. **Programa de direito civil II:** contratos. Rio de Janeiro: Rio, 1978.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O renascer do Direito.** 2 ed. São Paulo: Saraiva. 1980.

____. Por um novo ensino jurídico. **Folha de São Paulo**, 20 de junho de 1994.

DELORS, Jacques (coord.) **Educação:** um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XX. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1994.

____. **Desafios Modernos da Educação.** Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

____. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas. 2000.

____. **Introdução à metodologia da ciência.** 2 ed. São Paulo: Atlas. 1987.

FARIA, José Eduardo. **A reforma do ensino jurídico.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris (Ed.), 1987.

____. (Org.). **Direito e globalização econômica:** Implicações e perspectivas. São Paulo: Malheiros, 1996.

_____. Papel do direito na construção do desenvolvimento. **Cadernos Direito GV**. São Paulo, v. 5, n. 6, p. 13-41, Nov. 2008. Disponível em <http://www.direitogv.com.br/AppData/Publication/caderno%20direito%2026.pdf>, acesso em 28/02/2012.

FELIX, Loussia Penha Musse. Da Reinvenção do Ensino Jurídico- Considerações sobre a Primeira Década. In: OAB- Conselho Federal e Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB. (Org.). **OAB Recomenda** - Um Retrato dos Cursos Jurídicos. 1 ed. Brasília: OAB-Conselho Federal, 2001, v. 1, p. 23-59.

FERRATER MORA, José. **Dicionário de Filosofia**. Buenos Aires: Suramericana, 1971.

FRAGOSO, Rui Celso Reali. O ensino jurídico na formação dos bacharéis: **Revista Diálogos & Debates** da Escola Paulista da Magistratura, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 30 – 40, junho 2001.

FRAGALE FILHO, Roberto; CERQUEIRA, Daniel Torres de (Org). **O ensino jurídico em debate**: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica. Campinas: Millenium, 2006.

FREIRE, Paulo. Por uma pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Extensão ou comunicação**. 11 ed. São Paulo; Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo 1996.

GASPAR, Lúcia. **Faculdade de Direito do Recife**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2009. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>, acesso em 19/12/2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRINSPUN, Mirian Paula Sabrosa Zippin. **Educação Tecnológica**. São Paulo: Cortez, 1999.

GODOY, A. S. Recursos tecnológicos e ensino individualizado. In: D. A., MOREIRA (org.), **Didática do ensino superior**: técnicas e tendências, São Paulo, Pioneira. 1997, p. 83-100.

GOLDMANN, Lucien. Epistemologia de La Sociologia. In PIAGET, Jean et alii. **Lógica y conocimiento científico**. Epistemologia de las ciencias humanas. Buenos Aires, Proteo. 1972, p. 65–70.

GUIMARÃES. Sabbá Isaac. **Metodologia do Ensino Jurídico**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2010.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

____. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** 5 ed. Porto Alegre. Artmed, 1988.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdades de Direito ou fábricas de ilusões?** Rio de Janeiro: Letra Capital; IDES, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Ensino Jurídico: Educação, Currículo e Diretrizes Curriculares no Curso de Direito.** São Paulo: Iglu, 2010.

LYRA FILHO, Roberto. **Para um direito sem dogmas.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1980.

____. **O Direito que se ensina errado.** Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

____. **O que é Direito.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

KREPSKY, Giselle Maire. A Resolução de Problemas e o Ensino de Direito: Apropriando-se da teoria pela prática relacionada. **UNirevista**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 1 - 13, abr. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 5 ed. ver. e amp. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

LÔBO, Paulo Luiz Netto. Ensino Jurídico: realidade e perspectiva. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000, p.140-150.

LOURENÇO, Érika; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Temas psicológicos na Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (1894-1962). **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v17n1/v17n1a06.pdf>, acesso em 27/02/2012.

MACHADO, Antonio Alberto. **Ensino jurídico e mudanças sociais.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do direito: conceito, objeto, método.** 2 ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MARTINS, José Maria Ramos; MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **Pluralismo Jurídico e novos paradigmas teóricos.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Ed., 2005.

MARTINEZ, Sergio Rodrigo. **Pedagogia jurídica.** Curitiba: Juruá, 2002.

____. **Manual da educação jurídica: um contra-arquétipo na proposta de criação de um núcleo transdisciplinar.** Curitiba: Juruá, 2003.

MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do Ensino Jurídico**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

_____. Ensino jurídico e a nova LDB. In: OAB. **Ensino Jurídico OAB**, 170 anos de cursos jurídicos no Brasil, 1. Ed. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 1997.

_____. ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. In: **OAB ensino jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: Conselho Federal, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. (Org.). **Caminhos do Pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Portaria 3.381/04**. Institui Grupo de Trabalho (GT MEC-OAB) com a finalidade de realizar estudos para consolidar os parâmetros já estabelecidos, de análise dos pedidos de autorização de novos cursos jurídicos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf, acesso em 04/01/2012

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - MEC, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Portaria 1.886 de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <http://www.oab.org.br/Content/pdf/LegislacaoOab/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>, acesso em 04/01/2012

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - MEC, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – SESu. **Edital nº 4/97**. Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>, acesso em 04/01/2012

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6 ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2002.

_____. **O método 1: a natureza da natureza**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

_____. **O método 2: a vida da vida**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

_____. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2005c.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2005.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo: possibilidades e limites. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, p. 160-165.

MOROSINI, Marília Costa. *Qualidade na Educação Superior: tendências do século XXI*. Mimeo. 2008nsamento: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

MOTTA, Ivan Dias da; STASIAK, Vladimir. *Legislação Educacional Brasileira: sobre o Estágio do Curso de Direito: em Busca de Novos Paradigmas Metodológicos*. **Revista Jurídica Cesumar**, Maringá, v.4, n. 1, p.15-32, 2004.

NICOLA, U. **Antologia ilustrada de filosofia: das origens à idade moderna**. São Paulo: Globo, 2005.

NOLETO, Mauro Almeida. *Prática de direitos: Uma reflexão sobre prática jurídica e extensão universitária*. In **NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA E ESCRITÓRIO DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA. Direito à memória e a moradia**, realização de direito humanos pelo protagonismo social da comunidade do Acampamento da Telebrasília. Brasília: Ministério da Justiça; Faculdade de Direito da UnB, 1999, p. 93-105.

OLIVEIRA. André Macedo de. **Ensino Jurídico: Diálogo entre a Teoria e a Prática**. Sergio Antonio Fabris Editor. Porto Alegre; 2004.

PALAFIX, Gabriel Humberto Muñoz. **Intervenção e conhecimento: a importância do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática pedagógica**. 2001. x f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

PEREIRA Maria Zuleide da Costa (Org.). **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas: Editora, Alínea, 2004.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PINHEIRO, Patricia Peck. **Direito Digital**. 2 ed. São Paulo: Saraiva .2008.

PITKIN, Royces S.; BEECHER, George. *Alcances del ambiente educacional: la comunidad como um recurso para el aprendizaje*. In: BASKIN, Samuel et al. **La educación superior**. Algunos de los más recientes progressos. Buenos Aires: El Ateneo, 1970, p.160-174.

POPPER, Karl Raimund. **Conjecturas e refutações**. Brasília: Editora da UnB, 1972.

RODRIGUES. Horácio Wanderlei. **Pensando o Ensino do Direito no Século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

ROCHA, Leonel Severo. **Epistemologia jurídica e democracia**. São Leopoldo; UNISINOS, 1998.

ROMANO, Cezar Augusto. **O desafio de uma nova proposta para a graduação na educação profissional: O Caso do CEFET-PR**. 2000. 189 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em:

<http://pessoal.utfpr.edu.br/caromano/arquivos/MESTRADO%20ROMANO-ARQUIVO%20UNICO.pdf>, acesso em 28/02/2012

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologia. Chapecó. Argos, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, Universidade do Porto, n. 23, p. 137-202, 2005a. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/>

_____. **Para uma revolução democrática da Justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez. 2000.

_____. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 3 ed. São Paulo: Cortez 2003.

_____. A igualdade pela diferença. **Correio Braziliense**. Caderno Pensar, Brasília, p. 6-7, 25 jan. 2003.

SANTOS, Roberto A. O. Diálogo entre a teoria e a prática no aprendizado de direito. **Cadernos da Pós-Graduação em Direito da UFPA**, Belém, v. 3, n. 11, p. 61-76, jul./dez. 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum a filosofia 13 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHAFF, A. **A sociedade informática**: as conseqüências da segunda industrial. 4º ed. São Paulo: UNESP-Brasiliense, 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia da Educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. Ensino do Direito: Núcleos de Prática e de Assessoria Jurídica. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 123-144, Jul./Dez. 2006.

SOUZA, João Paulo de. O ensino Jurídico, a sala de aula e a rua. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000, p.105-106.

TAGLIAVINI João Virgilio. **Aprender e Ensinar Direito**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

____. A ousadia de um novo ensino jurídico: interdisciplinaridade e aprendizado por problemas. **Anuário ABEDI**, Florianópolis, n. 2, p. 205-228, 2004.

TAKAHASHI, Tadao (Org). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA 4ª REGIÃO. **Resolução TRF4 nº 13**, de 11 de março de 2004. Implanta e estabelece normas para o funcionamento do Processo Eletrônico nos Juizados Especiais Federais no âmbito da Justiça Federal da 4ª Região. Disponível em: http://www.conjur.com.br/2004-mar-15/juizados_especiais_regiao_processo_eletronico, acesso em 04/01/2012.

____. **Resolução nº 17**, de 26 de março de 2010. Regulamenta o processo judicial eletrônico - e-Proc (nova versão) - no âmbito da Justiça Federal da 4ª Região. Resolução TRF4 nº 17, de 26 de março de 2010. Disponível em: http://www.trf4.jus.br/trf4/diario/visualiza_documento_adm.php?orgao=1&id_materia=202&reload=false, acesso em 04/01/2012.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução Geral ao Direito**: O Direito não estudado pela teoria jurídica moderna. Porto Alegre: Sergio Fabris Editor, 1997.

____. **Epistemologia e Ensino do Direito**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WITKER, Jorge. **Técnicas de las enseñanza del derecho**. 4 ed. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de La Universidad Nacional Autónoma de México, 1985. Disponível em: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=1070>, acesso em 28/02/2012.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1977.

VILLELA, João Batista. Ensino do Direito: equívocos e deformações. **Educação**, Brasília, v. 3, n. 12, p. 40 a 48, abril/jun. 1974.

____. **O direito na economia globalizada**. São Paulo. Malheiros. 2004.

ANEXOS

ANEXO A - PORTARIA Nº 1.886, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1994**Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.**

O **MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO**, no uso das atribuições do Conselho Nacional de Educação, na forma do artigo 4º da Medida Provisória no 765, de 16 de dezembro de 1994, e considerando o que foi recomendado nos Seminários Regionais e Nacional de Cursos Jurídicos, e pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, da SESu-MEC,

RESOLVE:

Art. 1º O curso jurídico será ministrado no mínimo de 3.300 horas de atividades, cuja integralização se fará em pelo menos cinco e no máximo oito anos letivos.

Art. 2º O curso noturno, que observará o mesmo padrão de desempenho e qualidade do curso no período diurno, terá um máximo diário de quatro horas de atividades didáticas.

Art. 3º O curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão, interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de obrigatórias Superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito.

Art. 4º Independentemente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, créditos ou outro), serão destinados cinco a dez por cento de carga horária total para atividades complementares ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação currículo disciplinas não previstas no pleno.

Art 5º Cada curso jurídico manterá um acervo bibliográfico atualizado de no mínimo dez mil volumes de obras jurídicas e de referência as matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação.

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

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

II - Profissionalizante Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo Direito Tributário. Direito Penal. Direito Processual Civil. Direito Eco cestos! Penal. Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Parágrafo único. As demais maternas e novos direitos serão incluídos nas disciplinas se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo coou suas peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade.

Art. 7º A prática de educação física, com predominância desportiva, observará a legislação específica.

Art. 8º A prática de 4º ano, oro do período lesivo correspondente, o observado o conteúdo mínimo previsto no para. 6º, poderá o curso concentrar-se em uma ou mais áreas de especialização, segundo suas vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho.

Art. 9º Para conclusão do curso será obrigatória apresentação e defesa de monografia final, perante banca examinadora, com tema e orientador escolhidos pelo aluno.

Art. 10. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total mínimo de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente.

§ 1º o núcleo de prática jurídica, coordenado por professores do curso, disporá de instalações adequadas para treinamento das atividades profissionais de advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público.

§ 2º As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública e outras entidades públicas, judiciárias, empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e cai assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados cai dependência da própria instituição de ensino superior.

Art. 11. As atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, visita a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação, sob o controle, orientação e avaliação do núcleo de prática jurídica.

Art. 12. O estágio profissional de advocacia, previsto na Lei 8.906, de 04/07/1994, de caráter extracurricular, inclusive para graduados, poderá ser oferecido pela Instituição de Ensino Superior, em convênio com a OAB, complementando-se a carga horária efetivamente cumprida no estágio supervisionado, com atividades práticas típicas de advogado e de estudo do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina.

Parágrafo único. A complementação da carga horária, no total estabelecido no convênio, será efetivada mediante atividades no próprio núcleo de prática jurídica, na Defensoria Pública, em escritórios de advocacia ou em setores jurídicos, públicos ou privados, credenciados e acompanhados pelo núcleo e pela OAB.

Art. 13. O tempo do estágio realizado em Defensoria Pública da União, do Distrito Federal ou dos Estados, na forma do artigo 145, da Lei Complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994, será considerado para fins de carga horária do estágio curricular previsto no artigo 10 desta Portaria.

Art. 14. As instituições poderão estabelecer convênios de intercâmbio dos alunos e docentes, com aproveitamento das respectivas atividades de ensino, pesquisa, extensão e prática jurídica.

Art. 15. Dentro do prazo de dois anos, a contar desta data, os cursos jurídicos proverão os meios necessários ao integral cumprimento desta Portaria.

Art. 16 As diretrizes curriculares desta Portaria são obrigatórias aos novos alunos matriculados a partir de 1997 nos cursos jurídicos que, no exercício de sua autonomia, poderão aplicá-las imediatamente. (Nova Redação dada pela Portaria Ministerial n.º 003, de 09 de janeiro de 1996)

Art. 17. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente as Resoluções 03/72 e 15/73 do extinto Conselho Federal de Educação.

MURÍLIO DE AVELLAR HINGEL

Publicação no DOU de 04.01.1995

ANEXO B - RESOLUÇÃO Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO****CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR****RESOLUÇÃO Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004**

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE nºs 776/97, 583/2001, e 100/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, propostas ao CNE pela SESu/ MEC, considerando o que consta do Parecer CES/CNE 55/2004 de 18/2/2004, reconsiderado pelo Parecer CNE/CES 211, aprovado em 8/7/2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 23 de setembro de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.

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

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

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;
- X - concepção e composição das atividades complementares; e,
- XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

- I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- II - interpretação e aplicação do Direito;
- III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

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

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

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

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

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais,

importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES , para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.

Art. 9º As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensinoaprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos.

Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 11. A duração e carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

Publicado no DOU em 01 de outubro de 2004