

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito

PRISCILA FRANCES UEDLIH RIOS

A necessária formação emancipatória nos cursos de Direito e as habilidades para a prática profissional jurídica: uma análise da avaliação proposta no Exame da OAB

Belo Horizonte
2019

PRISCILA FRANCES UEDLIH RIOS

A necessária formação emancipatória nos cursos de Direito e as habilidades para a prática profissional jurídica: uma análise da avaliação proposta no Exame da OAB

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, para a Área de Estudo **Acesso à Justiça pela via dos Direitos, Direitos Humanos e Políticas Públicas**, inserida na Linha de Pesquisa n° 2 **Direitos humanos e Estado democrático de Direito: fundamentação, participação e efetividade**.

Orientadora: Adriana Goulart de Sena Orsini

Belo Horizonte

2019

R586n Rios, Priscila Frances Uedlih
A necessária formação emancipatória nos cursos de Direito e as habilidades para a prática profissional jurídica: uma análise da avaliação proposta no exame da OAB / Priscila Frances Uedlih Rios. – 2019.

Orientadora: Adriana Goulart de Sena Orsini.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Direito.

1. Direito – Estudo e ensino – Teses 2. Formação profissional – Teses
3. Ensino superior – Avaliação – Teses I. Título

CDU(1976) 34:378

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Junio Martins Lourenço CRB 6/3167.

PRISCILA FRANCES UEDLIH RIOS

A necessária formação emancipatória nos cursos de Direito e as habilidades para a prática profissional jurídica: uma análise da avaliação proposta no Exame da OAB

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, considerada

pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Doutora Adriana Goulart de Sena Orsini
Faculdade de Direito da UFMG - Orientadora

Prof. Doutora Teresa Cristina Sorice Baracho Thibau
Faculdade de Direito da UFMG

Prof. Doutor Giordano Bruno Soares Roberto
Faculdade de Direito da UFMG

Prof. Doutora Nathane Fernandes da Silva
Faculdade de Direito da UFJF

Belo Horizonte, 21 de fevereiro de 2019



DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: DIREITO E JUSTIÇA
BEL^a. PRISCILA FRANCES UEDLIH RIOS

Aos vinte e um dias do mês de fevereiro de 2019, às 16h00m, na Salão Nobre da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, reuniu-se, em sessão pública, a Banca Examinadora integrada pelos seguintes professores: Profa. Dra. Adriana Goulart de Sena Orsini (orientadora da candidata/UFMG); Prof. Dr. Giordano Bruno Soares Roberto (UFMG); Profa. Dra. Tereza Cristina Sorice Baracho Thibau (UFMG) e Prof. Dra. Nathane Fernandes da Silva (UFJF), para a defesa de Dissertação como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Direito da Bel^a. **PRISCILA FRANCES UEDLIH RIOS**, matrícula nº **2017650336**, intitulada: **"A NECESSÁRIA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA NOS CURSOS DE DIREITO E AS HABILIDADES PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL JURÍDICA: UMA ANÁLISE DA AVALIAÇÃO PROPOSTA NO EXAME DA OAB"**. Cada examinador arguiu a candidata pelo prazo máximo de 30 (trinta) minutos, assegurando à mesma, igual prazo para responder às objeções cabíveis. Encerradas as arguições, procedeu-se ao julgamento da banca, tendo-se verificado a seguinte nota (0 a 100) e conceito (aprovada/reprovada) atribuídos pela Banca:

Nota: 98 Conceito: A Aprovada

Nada mais havendo a tratar, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada pela Banca Examinadora e com o visto da candidata.

BANCA EXAMINADORA:

Adriana Goulart de Sena Orsini

Profa. Dra. Adriana Goulart de Sena Orsini (orientadora da candidata/UFMG)

Giordano Bruno Soares Roberto
Prof. Dr. Giordano Bruno Soares Roberto (UFMG)

Tereza Cristina Sorice Baracho Thibau
Profa. Dra. Tereza Cristina Sorice Baracho Thibau (UFMG)



FACULDADE DE DIREITO UFMG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UFMG

Nathane Fernandes da Silva
Prof. Dra. Nathane Fernandes da Silva (UFJF)

Priscila Frances Uedlih Rios

- CIENTE: Priscila Frances Uedlih Rios (Mestranda)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

Av. João Pinheiro, 100 - 11º andar - Centro - Belo Horizonte - MG - Brasil - 30130-180
Fone: (31) 3409.8635 - E-mail: info.pos@direito.ufmg.br - <https://pos.direito.ufmg.br>

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha existência terrena e espiritual e pelos aprendizados diários que envolvem a arte de viver. A meus irmãos Roberta, Bruno e Pedro, pelas palavras de força nos momentos difíceis. Irmã, perdão pela ausência em tantos fins de semana; agradeço o carinho de sempre. Ao Jones, grande mestre e amigo, pelo incentivo em realizar o mestrado e por acreditar no meu sucesso. À Ane, uma irmã que a vida me deu, por ter acompanhado essa jornada acadêmica com olhos de águia e coração de mãe, vivendo as alegrias e dores com a mesma intensidade. À Prof. Adriana, pela confiança que depositou em mim para escrever sobre um tema tão caro ao Direito, como a educação jurídica, pelo apoio incondicional ao longo destes dois anos e por compreender as questões humanas com tanta sensibilidade; professora, um poço de admiração por você. Aos amigos que fiz no RECAJ, aos professores da Faculdade de Direito e da Faculdade de Educação, pelos conhecimentos que adquiri e pelas longas conversas sobre a escrita deste trabalho; as ideias e *insights* não estão apenas nas salas de aula. Aos queridos alunos da Escola Estadual Pedro II, por me mostrarem o quanto é recompensador ensinar. Aos membros da banca, por afetuosamente aceitarem o convite para a defesa e pelos valiosos apontamentos. À família que construí ao longo desses anos no AppProva, por acompanharem minha luta diária e não me deixarem desanimar no turbilhão da rotina. A meus pais, pois ainda que distantes, me ensinaram sobre a beleza de estudar e a magia de aprender.

Eu quero desaprender para aprender de novo.

Raspar as tintas com que me pintaram.

Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.

Rubem Alves

A educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo.

Nelson Mandela

RESUMO

O presente trabalho buscou analisar os aspectos fundantes da educação nos cursos de Direito, quais sejam a formação jurídica, a estrutura curricular e as avaliações do ensino superior para ratificar (ou não) a hipótese de que o conhecimento universitário baseado no acúmulo de conhecimentos e saberes tem se tornado insuficiente ante as complexidades sociais e as transformações promovidas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), de modo que também o ensino jurídico se encontra banhado pela crise da ciência universitária.

Neste cenário, é imprescindível promover uma formação jurídica emancipatória e humanista, buscando desenvolver nos estudantes habilidades para o exercício profissional calcadas na reflexão crítica e na autonomia do pensamento. O aluno deve ter papel ativo no processo de aprendizagem, em contraste à figura de expectador que tem assumido ao longo do curso, disposto a lidar com mudanças cada vez mais velozes e profundas.

Considerando as reformas ocorridas no sistema de avaliação do ensino superior da última década, e as constantes reflexões didático-pedagógicas sobre o ensino jurídico e sua adequação à uma consistente formação profissional, tornou-se relevante a análise sobre as avaliações em larga escala ou exames padronizados, que buscam obter índices de desempenho sobre a qualidade da educação superior e jurídica.

As avaliações possuem papel fundamental na orientação da tomada de decisões no âmbito de políticas voltadas à educação, de forma que não apenas o ENADE foi descrito neste trabalho, uma vez que é a avaliação oficial do país, como também foi trazido o Exame da OAB como fonte de dados avaliativos de extrema relevância para as reformas educacionais e mudanças institucionais promovidas, muitas vezes, em função de atender às expectativas do próprio Exame.

Foram analisadas 80 (oitenta) questões da primeira etapa de avaliação referente ao XXVI Exame Unificado de Ordem da OAB para ratificar o quanto ainda são exigidos dos alunos conhecimentos memorizados sobre artigos de lei e normas jurídicas, que pouco ajudam a mapear o desenvolvimento de habilidades para o exercício profissional de maneira crítica e autônoma. Sabe-se que o aporte teórico também é parte da aprendizagem do estudante, porém deve ser verificado de forma mais complexa e transdisciplinar do que ocorre atualmente.

Palavras-chave: Formação jurídica. Formação emancipatória. Avaliação. TIC. OAB. ENADE.

ABSTRACT

The present work investigate the big aspects of education in Law courses, such as legal training, curriculum structure and higher education assessments to ratify (or not) the hypothesis that university expertise based on the accumulation of knowledge become insufficient to the social complexities and transformations promoted by information and communication technologies (ICT), so that legal education is also covered by the crisis of university science.

In this scenario is essential to promote emancipatory and humanistic legal training, based on develop in the students skills for professional practice based on critical reflection and autonomy of thought. The student should have an active role in the learning process, in contrast to the spectator figure who has assumed along the course, willing to deal with changes faster and deeper.

Considering the reforms that took place in the higher education evaluation system of the last decade, and the constant didactic-pedagogical reflections on legal education and its adequacy to a consistent professional formation, the analysis on the large-scale evaluations or standardized examinations became relevant, which look for obtain indices of performance on the quality of higher and legal education.

The evaluations have a fundamental role in guiding decision-making in the context of policies aimed at education, so that not only the ENADE was described in this paper, since it is the official evaluation of the country, but also the OAB source of highly relevant evaluative data for educational reforms and institutional changes often promoted in response to the Exame's own expectations.

We have carefully analyzed 80 (eighty) questions from the first stage of the OAB evaluation related to the XXVI Exam of OAB to confirm that students are still required to have memorized knowledge about articles of law and legal norms, which do little to map the development of skills for professional practice in a critical and autonomous way. It is believed that the theoretical contribution is also part of the student's learning, but should be verified in a more complex and transdisciplinary way than currently occurs.

Keywords: Legal training. Emancipatory training. Evaluation. ICT. OAB. ENADE.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Habilidades para 2022 do “ <i>The Future of Jobs Report</i> ” de 2018 - Fórum Econômico Mundial.....	28
QUADRO 2 - Currículo único em 1827, antes da primeira alteração em 1854.....	57
QUADRO 3 - Currículo único em 1895, após as duas alterações em 1854 e 1895.....	58
QUADRO 4 - 1º Currículo Mínimo do curso de Direito em 1963.....	63
QUADRO 5 - 2º Currículo Mínimo do curso de Direito em 1972.....	65
QUADRO 6 - Currículo sugerido pela Comissão de Especialistas de Ensino Jurídico constituída em 1980 pelo MEC.....	67
QUADRO 7 - 3º Currículo Mínimo para o curso de Direito em 1998.....	69
QUADRO 8 - Divisão por número de itens e disciplina na primeira etapa do Exame da OAB.....	104

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Análise da primeira etapa do XXVI Exame de Ordem Unificado da OAB.....	108
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEDi	Associação Brasileira de Ensino de Direito
ANDIFES	Associação das Instituições Federais do Ensino Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONPEDI	Congresso do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito
CR/88	Constituição da República Federativa do Brasil
DCN	Diretriz Curricular Nacional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEM	Fórum Econômico Mundial
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFSC

Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A FORMAÇÃO JURÍDICA E O ACESSO À JUSTIÇA.....	19
2.1 A quarta onda de acesso à Justiça: Kim Economides.....	19
2.2 Formação jurídica e a atuação prática: o hiato entre o saber e o fazer.....	21
2.2.1 <i>O desenvolvimento de habilidades em meio às tecnologias de informação e comunicação (TIC) e suas transformações.....</i>	<i>24</i>
2.3 Um imbróglio: o formalismo jurídico ou o ensino “tradicional” e o aluno expectador.....	30
2.4 Crise(s) do ensino jurídico.....	34
2.5 Formação jurídica emancipatória: caminhos para a autonomia crítica do estudante.....	36
2.5.1 <i>Indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão.....</i>	<i>38</i>
2.5.2 <i>A educação em direitos humanos no Ensino Superior e as atividades de extensão.....</i>	<i>40</i>
2.5.3 <i>Uma proposta para o conhecimento segmentado em “caixas”: Transdisciplinaridade.....</i>	<i>43</i>
2.5.4 <i>Educação jurídica em Boaventura de Sousa Santos: conhecimento pluriversitário e ecologia dos saberes.....</i>	<i>46</i>
2.6 Inovação nas faculdades de direito: algumas ideias.....	52
3 ALTERAÇÕES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO: O QUE A HISTÓRIA NOS CONTA	55
3.1 Currículo Único → de 1827 a 1962.....	57
3.2 Currículo Mínimo Nacional para o curso de Direito.....	60
3.2.1 <i>1ª versão do Currículo Mínimo + Currículo Pleno → 1963 a 1972.....</i>	<i>62</i>
3.2.2 <i>2ª versão do Currículo Mínimo + Currículo Pleno → 1973 a 1994.....</i>	<i>64</i>
3.2.3 <i>3ª versão do Currículo Mínimo + Currículo Pleno → flexibilização em 1994.....</i>	<i>68</i>
3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais → (i) 2004 e (ii) 2018 - até os dias atuais.....	71
3.3.1 <i>Destaque para alterações relevantes - DCN 2018.....</i>	<i>73</i>
4 AVALIAÇÃO NOS CURSOS DE DIREITO.....	78
4.1 Avaliação, pra que(m) serve?.....	78
4.1.1 <i>A educação superior no contexto de globalização e suas transformações.....</i>	<i>79</i>
4.2 “Qualidade” na educação superior.....	81
4.3 Avaliação e a formação universitária: para quê (m) estamos formando?.....	85
4.4 Avaliações: institucional, educacional e exames padronizados.....	88
4.5 Avaliação sobre o desempenho de estudantes – ENADE.....	93
4.6 Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).....	96
4.6.1 <i>Selo “OAB Recomenda”.....</i>	<i>99</i>
4.6.2 <i>A estrutura do Exame da OAB.....</i>	<i>102</i>
4.6.3 <i>Breve análise pedagógica: a avaliação que reforça o tecnicismo.....</i>	<i>105</i>

5 CONCLUSÃO.....	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119
ANEXO A - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS - CURSO DE DIREITO QUADRO COMPARATIVO 2004-2018.....	127

1 INTRODUÇÃO

As transformações promovidas pelas tecnologias de inovação e comunicação (TIC) trouxeram mais dinamismo para as relações sociais e consigo, o surgimento de novos problemas. Diante deste cenário, nota-se que o conhecimento universitário produzido tradicionalmente, baseado no acúmulo de conhecimentos e saberes tornou-se insuficiente ante a complexidade dos desafios sociais contemporâneos e está sendo colocado em xeque, uma vez que exige do estudante a disposição para lidar com mudanças cada vez mais velozes e profundas.

Nos cursos de Direito, a “tradicional” formação jurídica acompanha o movimento de instabilidade do conhecimento científico e diz-se que há crises na educação jurídica. As principais críticas ao curso estão **(i)** no extremo formalismo presente no ensino e transmitido aos alunos por meio de metodologias rígidas que impedem a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem, tornando-o mero expectador dos conteúdos apresentados em sala de aula e **(ii)** o hiato entre “saber” e “fazer”, pois há falhas entre a conjunção da teoria absorvida ao longo do curso e a experiência prática, em suas mais variadas formas, que em muito desconversa com a exigência de atuação prática em constante mutação do cenário mundial.

As soluções propostas neste trabalho partem de duas premissas: **(i)** de que a educação superior deve basear-se no desenvolvimento de habilidades no estudante de graduação para o desempenho do exercício profissional em consonância com as intensas transformações não-lineares da inovação tecnológica e **(ii)** de que tais habilidades somente serão promovidas a partir de uma educação que invista na aprendizagem ativa, na qual o aluno esteja no centro do processo de aprendizagem, por meio da reflexão crítica e autonomia.

Assim, defendo uma formação jurídica calcada no conceito de “emancipação” de Gustin e parto do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para propor algumas soluções, como **(i)** a ênfase da educação em direitos humanos ao longo do percurso formativo para desenvolver o espírito crítico e a alteridade nos estudantes, pois o Direito trata-se de uma ciência social aplicada, não bastando apenas o aporte teórico baseado no acúmulo de conhecimentos, **(ii)** o estímulo à união entre teoria e prática no curso por meio de atividades de extensão que garantam o conhecimento pluriversitário e a ecologia dos saberes, conforme nos explica Santos (2011) e **(iii)** o fomento à transdisciplinaridade, de modo a reduzir a segmentação dos conhecimentos em “caixas” compartimentadas, sem diálogo entre os

conteúdos e disciplinas do curso, favorecendo o continuísmo da estrutura rígida e hermética de ensino.

Para confirmar as críticas estabelecidas à formação jurídica atual, foi preciso trazer a avaliação do ensino superior e, mais especificamente, a avaliação do ensino jurídico como meio de ratificar o anacronismo entre a formação e as habilidades para o exercício profissional no contexto de TIC. Isso porque a avaliação, importante instrumento de gestão educacional não substitui o processo de tomada de decisões, mas permite que haja maior consciência na proposta de metodologias de ensino, conceitos e práticas de formação, políticas educacionais, etc.

Em primeiro plano, analisou-se, a partir das incursões de Dias Sobrinho, a educação superior e as avaliações ante o fenômeno da globalização e suas transformações, bem como o conceito de “qualidade” da educação superior. Há muitas razões para a busca de mecanismos que consigam avaliar a qualidade dos sistemas e instituições, diante das transformações promovidas pelas tecnologias e o rompimento de barreiras educacionais, expansão dos mercados e múltiplos impactos sociais, porém o cerne da questão reside em que há vários conceitos para “qualidade”, que interferem na forma como os dados obtidos por meio da avaliação sejam interpretados.

Assim, a existência de exames padronizados ou em larga escala, que geram dados avaliativos em caráter quantitativo podem revelar cenários educacionais desarticulados com as complexidades sociais que estão na base da análise e também nela envolvidas, ou ainda restringirem-se a alguns aspectos específicos do ensino, como o acúmulo de conhecimentos ou saberes, que são insuficientes para revelar o desenvolvimento de habilidades do estudante para os desafios do universo jurídico.

Assim, foi possível estabelecer reflexões sobre os objetivos da avaliação: entendo que devem avaliar tanto **(i)** a formação universitária voltada à capacitação profissional, calcada no acúmulo de conhecimentos e saberes, quanto **(ii)** a formação emancipatória que promova a autonomia, reflexão crítica e participação ativa do estudante no processo de aprendizagem.

Acredita-se que para atingir os domínios cognitivos de compreensão e aplicação do Direito, é necessário que o aluno tenha uma sólida base teórica dos institutos jurídicos, de forma que a formação de caráter conteudista também é necessária ao desenvolvimento do estudante para o exercício profissional jurídico.

As habilidades para o desempenho profissional serão melhor desenvolvidas em um contexto de formação emancipatória, uma vez que a capacidade de questionamento do estudante prepara-o para a constante mudança no exercício das profissões jurídicas. Neste

contexto, ambas as propostas de formação devem ser convergentes, pois são protagonistas de um único processo de formação.

Nesse sentido, as práticas avaliativas devem acompanhar as transformações educacionais diante das profundas mudanças na sociedade que exigem novas habilidades aos profissionais jurídicos inseridos nos contextos de transformação tecnológica e social.

Para a análise específica das avaliações no ensino superior para os cursos de Direito foi explicado o funcionamento do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), avaliação oficial do país como fonte de dados para os índices de desempenho de estudantes, cursos e instituições de ensino superior. Porém, a análise mais detida se deu com relação ao Exame da Ordem dos Advogados da OAB, que, embora não seja a avaliação externa oficial para fornecer dados sobre a educação jurídica, os dados avaliativos são levados em consideração pelas instituições.

Ainda que não seja o papel, nem mesmo o objetivo da avaliação (Exame da OAB) promover mudanças curriculares, ou mesmo práticas docentes e institucionais direcionadas para o Exame, acredita-se que se a proposta da prova fosse condizente com o desenvolvimento de habilidades para a reflexão crítica, a autonomização do sujeito, ou mesmo para o cenário profissional que se vê diante de novos desafios jurídicos, teríamos alterações no cenário educacional jurídico mais favoráveis à formação emancipatória.

Para demonstrar que a primeira etapa dos Exames da OAB exige, prioritariamente a memorização de leis e normas jurídicas para sua resolução, o que restringe esta fase a domínios cognitivos de “Relembrar” e “Entender”, foi analisado o Exame mais recente até o momento de escrita deste trabalho, qual seja o XXVI Exame de Ordem Unificado da OAB de modo a ratificar esta hipótese. Assim, verifica-se que uma das maiores avaliações em larga escala para os estudantes de Direito revela uma formação tradicional, formalista, baseada, prioritariamente, no acúmulo de conhecimentos e saberes.

Para fechar o cenário de análise entre a formação e a avaliação, foi necessário traduzir as alterações do currículo em Direito ao longo da história, desde as *cathedras* do Império (1827) aos dias atuais (2018), principalmente em razão das recentes alterações para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que, à época de escrita deste trabalho foram homologadas e publicadas em 14/12/2018, por meio da Portaria nº 1.351/MEC.

A escolha acima ocorre porque as avaliações e a formação jurídica giram em torno das estruturas curriculares e para tanto, foi imprescindível compreender uma das razões pelas quais o curso de Direito é “tradicional”; não apenas por ter sido um dos primeiros a serem implantados no país, mas porque sua história curricular é notória quanto às poucas alterações

que sofreu até meados dos anos 1980, deixando clara a enraizada resistência a mudanças, além da pouca ênfase em disciplinas humanísticas em sua história curricular.

A pesquisa que se propõe pertence ao tipo de investigação teórico-conceitual jurídico-projetivo ou jurídico-prospectivo, que, nos dizeres de Gustin e Fonseca Dias (2010, p. 29), “*parte de premissas e condições vigentes para detectar tendências futuras de determinado instituto jurídico ou de determinado campo normativo específico*”.

Pretende-se fundamentar a necessidade de desenvolver uma formação emancipatória calcada na transdisciplinaridade em diálogo com o currículo de Direito e as avaliações externas, no intuito de, a partir da reflexão crítica e autonomia estudantil, desenvolver habilidades necessárias para o exercício profissional na era das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Por fim, espera-se que o presente estudo contribua, de forma efetiva, para promover estas e outras reflexões acerca da educação jurídica e seus desafios ante o cenário de transformações, além de estimular mudanças nas metodologias e práticas institucionais em prol de uma formação emancipatória e humanista.

2 A FORMAÇÃO JURÍDICA E O ACESSO À JUSTIÇA

O presente capítulo busca demonstrar como a educação jurídica pode ser um meio de acesso à justiça, bem como relacionar a formação nos cursos de graduação em Direito no que tange (i) à desunião entre teoria e prática, (ii) o formalismo nos cursos de Direito e as crises da educação jurídica, bem como (iii) a formação emancipatória como forma de desenvolver a autonomia e participação ativa do estudante no processo de aprendizagem.

2.1 A quarta onda de acesso à Justiça: Kim Economides

O acesso à justiça é considerado um direito humano básico, tendo em vista que somente a partir dele existe a possibilidade de reivindicação dos demais direitos previstos em lei. (ORSINI; COSTA, 2016, p. 26).

A Constituição da República (CR/88) traz expressamente este direito, nos termos do art. 5º, inc. XXXV, ao dispor que: “*a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito.*” (BRASIL, 1988). Trata-se da demonstração constitucional do princípio da inafastabilidade da jurisdição, o que significa, em linhas gerais, que o Estado não pode negar-se a solucionar quaisquer conflitos uma vez preenchidos os requisitos de lesão ou ameaça de direito. Sendo assim, o cidadão, por meio do direito de ação, obterá a tutela jurisdicional do Estado.

Segundo (SANTOS, 2007), além das reformas processuais e da criação de novos mecanismos, organizações e protagonismos no acesso à justiça, é necessário investir na formação jurídica como transformação necessária para a revolução democrática da justiça:

Esta cultura dominante, técnico-burocrática, tem uma grande continuidade histórica nos nossos países. Para a substituir por uma outra, técnico-democrática, em que a competência técnica e a independência judicial estejam a serviço dos imperativos constitucionais de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, é necessário começar por uma revolução nas faculdades de direito.

Assim, as faculdades de Direito exercem papel essencial na educação dos futuros profissionais da área, pois, por meio da aprendizagem são construídos os pilares que nortearão a prática profissional do estudante. É preciso que o ensino jurídico, aliado à pesquisa e extensão, possibilite a formação de cidadãos conscientes, que se preocupem com a efetivação do acesso à justiça, via promoção de direitos, por meio de sua atuação. (ORSINI; COSTA, 2016, p. 27).

Kim Economides (1997), discípulo de Mauro Cappelletti (CAPPELLETTI; GARTH, 2002) um dos coordenadores do Projeto Florença, propõe uma quarta onda renovatória¹, agora deslocando o eixo de investigação: dos destinatários da prestação jurisdicional para os prestadores do serviço jurídico:

Nesta conclusão, parto da observação de Mangabeira Unger — “[é] possível, assim, explicar uma experiência básica e comum na sociedade moderna que, de outro modo, seria incompreensível: a sensação de estar-se rodeado de injustiça, ao mesmo tempo em que não se sabe onde a justiça está. Esta situação é o lado mais político daquele sentimento mais geral de arbitrariedade e até mesmo de absurdo que gradualmente penetra a consciência de todos os grupos — **para identificar uma quarta, e talvez última, onda do movimento de acesso à justiça: o acesso dos operadores do direito (inclusive dos que trabalham no sistema judicial) à justiça.**” (ECONOMIDES, 1997, p. 72, grifo nosso).

Ele explica que a “quarta onda” expõe as dimensões ética e política da administração da justiça e, assim, indica importantes e novos desafios tanto para a responsabilidade profissional como para o ensino jurídico.

No tocante à formação em direitos humanos do profissional que irá exercer a advocacia, Kim Economides ressalta a importância de dar maior destaque à disciplina relativa a direitos humanos na formação jurídica, tanto para a o exercício da cidadania, quanto para a profissionalização do futuro operador do direito:

Embora muitas escolas de direito lecionem disciplinas no campo dos direitos humanos, deixam de dar qualquer status mais elevado a esta matéria, igualando-a a várias outras. **Em minha opinião, os direitos humanos deveriam receber um status especial no currículo devido à sua importância capital**, tanto para a cidadania, quanto para a profissionalização do futuro operador do direito.

[...]

Os **direitos humanos** certamente **precisam tornar-se uma parte mais central da identidade profissional dos advogados** e merecem, por conseguinte, **um lugar mais destacado no currículo das faculdades de direito do futuro.** (ECONOMIDES, 1997, p. 75, grifo nosso).

Atribui ainda à Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) uma parcela de responsabilidade na formação de um serviço jurídico ideal, que leve em consideração as complexidades sociais e não apenas a busca pelo lucro:

¹ A denominação “quarta onda de acesso à justiça”, nomenclatura utilizada por Kim Economides, justifica-se na medida em que o autor considera que sua teoria vem em complementaridade à teoria das três ondas renovatórias de acesso à justiça, desenvolvida por Cappelletti e Garth, em sua obra “Acesso à justiça” (2002). O doutrinador Mauro Cappelletti formulou um estudo sobre tais ondas que, em suma, abrangem o seguinte: a primeira onda retrata a assistência judiciária gratuita; a segunda prioriza a representação dos interesses difusos (coletivização da tutela); e a terceira propõe a reforma interna do processo, tendo em vista a promoção da efetividade da tutela jurisdicional e da representação a todos os direitos, sejam eles individuais, coletivos, difusos, privados, públicos ou de tutelas de urgência. (CAPPELLETTI; GARTH, 2002).

Os organismos profissionais, como a Ordem dos Advogados do Brasil, também têm responsabilidades e um papel a representar no direcionamento dos serviços jurídicos para o preenchimento dos espaços que o mercado deixa a descoberto. Até que ponto os organismos profissionais podem contribuir para formar um novo ideal de serviço jurídico, substituindo a motivação do lucro que domina tantos sistemas legais? (ECONOMIDES, 1997, p. 76).

Economides acrescenta que as faculdades de direito possuem um papel ímpar na formação de profissionais compromissados em promover os direitos humanos e produzir transformações sociais, não apenas orientados por uma busca de realização pessoal sob o auspício da prática financeira.

2.2 Formação Jurídica e a atuação prática: o hiato entre o saber e o fazer

A educação jurídica padece de vários problemas, muitos, inclusive, já identificados nas pesquisas e trabalhos sobre a educação superior de uma maneira geral. Os problemas enfrentados nos cursos de Direito são muito mais evidentes e evidenciados: o Direito é alvo de holofotes, sendo opção de escolha em **754.024** matrículas² em instituições de ensino superior (IES) dentre públicas e privadas, sendo o curso com o **maior número de alunos no ensino superior**, além de estar entre os 5 (cinco) cursos mais ofertados, atrás apenas de Administração, Pedagogia e Ciências Contábeis³.

Unger aponta que os cursos de direito são muito demandados, inclusive por muitos dos melhores alunos: *“este talento todo encontra nas faculdades de direito um terreno relativamente estéril, apesar dos muitos professores que, individualmente, tentam quebrar o marasmo e oferecer uma alternativa, de ideias e atitudes, a seus alunos.”* (UNGER, 2006, p. 119).

Nesse contexto, é que os doutrinadores apontam a existência de uma crise⁴ no ensino jurídico no Brasil. Esta crise não é recente, nem fruto de uma única raiz, mas provocada por uma série de fatores, internos e externos, que perpassam questões de cunho curricular, extracurricular, pedagógico, político, econômico, ideológico, didático, metodológico, dentre tantos outros, o que nos impele a refletir sobre alguns aspectos.

² Dados obtidos por meio do Censo da Educação Superior/INEP em 2016, publicado em 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

³ O ensino jurídico, além de ser um dos mais ofertados, é um dos mais demandados entre os cursos de graduação no país. Em 2016, Direito era o curso com a 4ª (quarta) maior oferta no país, dentre 1.180 instituições.

⁴ Aqui adotamos o termo “crise” como o urgente anacronismo entre a formação jurídica e as flagrantes transformações por qual passam o universo da educação jurídica em um contexto de tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Diz-se muito do anacronismo entre a proposta de educação jurídica fornecida pelas IES, ao longo do percurso formativo do estudante, em contraposição à prática profissional do egresso, levando-se em conta um sujeito que deve estar apto a solver demandas que vão desde uma realidade social muitas vezes iletrada, injusta e amarga até a resolução de problemas que envolvam habilidades no âmbito empresarial, público, profissional, em um mundo movido por tecnologias de informação e comunicação (TIC), em constante alteração.

Aliar uma formação jurídica que leve em conta a transdisciplinaridade de saberes, vinculada à construção humanística, que possa atender à prática profissional em seu mais alto grau de complexidade, diante das constantes transformações tecnológicas e sócio-culturais, deve partir de um processo de aprendizado que tem como foco principal aquele que aprende: o aluno.

Em uma de suas reflexões sobre a tarefa política que a universidade quer exercer, os autores da obra sobre a Fundação Getúlio Vargas (FGV) propõem alguns questionamentos: “*a universidade deve privilegiar o conhecimento especulativo, prioritariamente conceitual e abstrato, ou deve dar maior ênfase ao conhecimento aplicado, voltado a maximizar sua possibilidade de utilização prática?*” (GHIRARD, 2012, p. 15).

A visão sobre a educação jurídica a partir da prática acarreta uma consequência importante, embora muitas vezes ela não seja explicitada. Segundo Ghirard, o obstáculo não está na teoria, nem mesmo na prática cotidiana, mas na interlocução entre esses dois mundos:

O cerne do processo de aprendizagem não está nem na teoria ou doutrina, que podem se tornar abstrações inúteis, nem na prática cotidiana, que pode se tornar repetição mecânica. O cerne do processo de aprendizagem está na forma como o aluno articula esses dois termos, na forma como permite que cada um deles ilumine e desafie o outro. Mas essa capacidade de articulação não está nem na doutrina nem nos casos. Ela é uma faculdade do sujeito que experimenta e pensa, é a habilidade que ele tem de refletir sobre o concreto e formular hipóteses sobre seu sentido. (GHIRARD, 2012, p. 47).

Gustin (2003, p. 206) afirma que há um “hiato” nos cursos de Direito que tangencia a teoria e a prática, sem contudo, uni-los. Dá destaque à separação dos termos “saber-fazer”, tão comumente lido juntos:

O hiato existente entre a teoria e a prática, entre o saber e o fazer, nos cursos de Direito é reproduzido, por consequência, também na sociedade. O isolamento das disciplinas jurídicas, seguindo o modelo formalista, fundado nos ideais da pureza e da descrição meramente estrutural do direito vigente, já não faz mais sentido numa sociedade onde as fronteiras do conhecimento tornam-se cada vez mais amplas e, exatamente por isso, precárias. (Grifo nosso).

Assim, retoma-se a pergunta feita inicialmente sobre o tipo de conhecimento deve ser priorizado pela universidade: o conhecimento especulativo ou aquele cuja ênfase centra-se na atuação prática. A resposta a essa questão é um processo que reflete uma responsabilidade sobre a aprendizagem, de modo que ao permanecer no modelo tradicional as faculdades de Direito fazem uma escolha:

Seguir um modelo tradicional de ensino é uma escolha, assim como é uma escolha recusá-lo ou alterá-lo. A continuidade ou adesão a modelos estabelecidos é exercício de uma preferência deliberada. Se eu ensino utilizando os mesmos métodos de que meus mestres se serviram há dez, vinte ou trinta anos, é porque desejo que seja assim, porque acredito que não haja modo melhor de ensinar. Mas é uma escolha minha. Não há como fugir à responsabilidade de decidir o que, como e quando ensinar (GHIRARD, 2012, p. 18).

Na visão de Capella (2011, p. 40), o ensino superior não costuma ser inovador. Segundo sua análise, a principal preocupação centraliza-se em algo remotamente parecido com a inovação, mas sim de uma *atualização* de conteúdos jurídicos, não a inovação em si mesma.

Tradicionalmente, o ensino ministrado nas faculdades se dedicava ao treinamento profissional a partir de uma interpretação lógico-formal de sistemas normativos. Nesse sentido, a educação jurídica proposta historicamente se prestava a formar técnicos de direito, baseada em disciplinas de conteúdo dogmático, conforme preleciona Gustin:

Os currículos das Faculdades restringiam-se, pois, a um conjunto de informações jurídicas transmitidas prioritariamente através de disciplinas de conteúdo dogmático e que habilitavam, às vezes com sofisticação, tão-somente profissionais que se distinguíssem como técnicos de direito e não como profissionais com formação correspondente à complexidade social na qual se inserissem. (GUSTIN, 2003, p. 203).

Em meio ao conhecimento fragmentado em disciplinas, que, embora anacrônico, ainda seja uma realidade, distante da construção do saber de maneira contextualizada e transversal, vislumbra-se a necessidade de dar ênfase ao desenvolvimento de **habilidades**:

Entende-se, pois, que já não bastam instituições de ensino jurídico com estruturas tradicionais que desconheçam as novas condições de aprendizagem. **Os cursos jurídicos deverão se preocupar com indivíduos emancipados que sejam capazes de construir suas carreiras em sintonia com as demandas e opções sociais e possuir habilidades suficientes para adequar seu conhecimento às novas características da sociedade**, aos grupos profissionais e aos novos tipos de organizações sociais. Entendidas como trajetórias sociais, essas carreiras deverão pressupor, portanto, o re-pensamento e a reinvenção do mundo jurídico e dos processos de deliberação democrática. (GUSTIN, 2003, p. 206, grifo nosso).

Gustin (2003, p. 204) vai além, demonstrando que a construção de uma carreira jurídica é uma trajetória social, tornando-se imprescindível que o conhecimento adquirido seja emancipado e emancipador. A autora reforça ainda a necessidade de *saber e fazer* serem estruturas que se interliguem:

[...] basta somente compreender, antes de tudo mais, que **uma carreira é sempre uma trajetória social**. E, por essa razão, tudo deve se transformar. Sendo uma trajetória social o **saber adquirido deve-se dar como conhecimento emancipado e emancipador** e, jamais, como conhecimento apenas regulador. Isto porque as trajetórias sociais só podem ser entendidas nas dinâmicas específicas das sociedades e das organizações onde se desenvolvem. Considere-se, além disso, que saber e fazer devem ser estruturas que se interligam. (Grifo nosso).

Unger entende que há sim alguma prática no curso de direito, que permite a atuação nos tribunais e carreiras jurídicas, de modo que tais práticas se tornam pretexto para as que as faculdades continuem a ensinar como ensinam, num continuísmo que parece inevitável:

Não se pode dizer que seja completamente sem relevância prática. Os alunos costumam aprender conceitos, métodos e regras que são de fato reproduzidos nos tribunais e nas peças que advogados e procuradores escrevem para juízes. Como seria de supor, há um círculo: as melhores escolas produzem determinado tipo de quadro, com determinada maneira de pensar e se expressar. Estas práticas prevalecem nas carreiras públicas do direito, inclusive entre o judiciário. Sua prevalência por sua vez dá pretexto às faculdades para continuar a ensinar como ensinam. E como os países mais admirados de cultura jurídica semelhante - os da Europa - sofrem, em seu ensino de direito, de problemas semelhantes, o continuísmo acaba por parecer quase inevitável (UNGER, 2006, p. 118).

No próximo tópico será tratado o tema que envolve a relação do desenvolvimento de habilidades no processo de união entre teoria e prática, em um contexto de constantes transformações que ocorrem em razão das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

2.2.1 O desenvolvimento de habilidades em meio às tecnologias de informação e comunicação (TIC) e suas transformações

Segundo Aguiar (2004), uma teoria que não opera na prática é ideologia, enquanto uma prática sem a iluminação da teoria é pura empiria, sem significação. Assim, existe uma *“unidade entre teoria e prática que dá sentido ao próprio conhecimento e à existência humana.”*

No que tange ao desenvolvimento de habilidades por meio do aprendizado⁵, ele afirma que as habilidades são essenciais para a produção dos saberes que nos sustentam humanamente: “*elas são intrínsecas ao processo cognitivo, não existindo isoladas do objeto para o qual se intendem, nem separadas das teorias que fundamentam a prática.*” (AGUIAR, 2004, p. 19). Do ponto de vista da educação, acrescenta:

Uma educação que não trate das habilidades certamente será um receituário ideológico de noções paralisantes que não tocam nem a interioridade dos educandos, nem sua interferência no mundo e em si mesmos.

Acresça-se que do ponto de vista da prática profissional, a questão das habilidades está ligada à capacidade de resolver problemas, o que em termos de aptidões é movida pela vivência e a busca de resoluções para estes impasses. O que ocorre, segundo Aguiar é que o ensino jurídico nos é apresentado com soluções prontas e em principiologia cristalizada:

O ensino em geral, e o ensino jurídico em especial tendem a apresentar verdades prontas, soluções pré-formalizadas, receitas tópicas a partir de situações-problema, principiologia cristalizada, tudo isso, como disse Morin, matando a curiosidade e inabilitando os estudantes e mesmo os professores para o enfrentamento do mundo do dado tal como nos aparece. (AGUIAR, 2004, p. 21).

Assim, o que seria o natural desdobramento do aprendizado na graduação, qual seja a capacidade de questionar criticamente as estruturas, e, principalmente a própria formação jurídica, acabam por se revelar, em muitos casos, como uma acomodação resignada às tradicionais disposições jurídicas do cotidiano.

Aguiar (2004, p. 255) aponta que para o desenvolvimento das habilidades jurídicas, é urgente que se discutam novos modelos epistemológicos, bem como os desafios éticos que este “*mundo em veloz transformação*” engendra.

Sobre as transformações ocorridas na última década que relacionam a desarmonia entre a formação universitária à atuação profissional em pleno desenvolvimento das TIC, Santos afirma:

1. Vivemos numa sociedade de informação. A gestão, a qualidade e a velocidade da informação são essenciais à competitividade econômica. Dependente da mão de obra muito qualificada, as **tecnologias de informação e de comunicação** têm a

⁵ Segundo o autor, as habilidades em suas diversas manifestações, não são fruto exclusivo do aprendizado planejado e de currículos, mas também são adquiridas a partir de “*origens biológicas, genéticas, biográficas, circunstanciais, sociais, históricas e psicológicas de cada um.*” (AGUIAR, 2004, p. 25). Porém, ele esclarece que **a mais evidente origem das habilidades é a do *aprendizado***, seja ele formal, aquele adquirido nas escolas, em seus vários graus, ou informal, oriundo da família, do trabalho, bem como os meios de comunicação.

característica de serem incubadoras de novos serviços onde a educação assume lugar de destaque.

2. **A economia baseada no conhecimento exige cada vez mais capital humano como condição de criatividade no uso da informação**, de aumento de eficiência na economia de serviços e ainda como condição de empregabilidade, uma vez que quanto mais elevado for o capital humano, maior é a capacidade para transferir capacidades cognitivas e aptidões nos constantes processos de reciclagem a que a nova economia abriga.

3. Para sobreviver, as universidades têm de estar ao serviço destas duas ideias mestras - sociedade de informação e economia baseada no conhecimento - e para isso têm de ser elas próprias **transformadas por dentro, via das tecnologias da informação e da comunicação** e dos novos tipos de gestão e de relação entre trabalhadores de conhecimento e entre estes e os utilizadores ou consumidores. (SANTOS, 2011, p. 19, grifo nosso).

Pode-se afirmar que a estrutura vigente nas faculdades de Direito já não mais atende às exigências da sociedade na revolução movida pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Dessa forma, podem ser extraídas três conclusões a partir do exposto:

- (i) para atingir uma formação educacional associada à prática, é necessário que haja o desenvolvimento de habilidades e competências;
- (ii) as habilidades exigidas ao exercício da prática profissional podem sofrer alteração ao longo do tempo, diante das transformações tecnológicas, sócio-culturais e econômico-políticas da atualidade, portanto;
- (iii) as mudanças ocorridas em razão das TIC, se interligam à atividade educativa, exigindo da formação superior novas propostas pedagógicas.

Diante deste cenário de intensas transformações, o Fórum Econômico Mundial (FEM)⁶ apresentou em 2018 um estudo bastante aprofundado sobre o futuro das profissões no mundo, o “*The Future of Jobs Report*”⁷, de modo que o relatório expõe as diversas transformações da força de trabalho ao longo dos últimos anos, bem como a necessária janela de mudança que deverá envolver governos, instituições públicas e privadas e os trabalhadores a partir dos avanços tecnológicos da chamada “Quarta Revolução Industrial”⁸.

⁶ O *World Economic Forum* (WEF) é uma organização sem fins lucrativos, fundada em 1971 e está sediada em Genebra, Suíça. Segundo as informações obtidas no próprio *site* da organização, “O Fórum envolve os principais líderes políticos, empresariais e outros da sociedade a moldar agendas globais, regionais e setoriais. É independente, imparcial e não vinculado a interesses especiais. O Fórum empenha-se em todos os seus esforços para demonstrar o empreendedorismo no interesse público global, mantendo os mais altos padrões de governança”. Livre tradução do texto original: “*The Forum engages the foremost political, business and other leaders of society to shape global, regional and industry agendas. The Forum strives in all its efforts to demonstrate entrepreneurship in the global public interest while upholding the highest standards of governance.*” Disponível em: <<https://es.weforum.org/about/world-economic-forum>>. Acesso em: 18 out. 2018.

⁷ Disponível em: <http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2018.

⁸ Segundo o autor e fundador do Fórum Econômico Mundial, Klaus Schwab, em sua obra “*The Fourth Industrial Revolution*” (SCWAB, 2016), a “Quarta Revolução Industrial” está “caracterizada por uma gama de novas tecnologias que estão fundindo os mundos físico, digital e biológico, impactando todas as disciplinas, economias

Segundo Klaus Schwab, fundador do FEM, as transformações de natureza tecnológica e as oportunidades advindas da prosperidade econômica exigem reformas na educação e formação, bem como de políticas que desenvolvam competências aos trabalhadores do futuro:

Os contornos emergentes do novo mundo do trabalho na Quarta Revolução Industrial estão rapidamente se tornando uma realidade vivida por milhões de trabalhadores e empresas em todo o mundo. As oportunidades inerentes à prosperidade econômica, progresso social e florescimento individual neste novo mundo de trabalho são enormes, mas dependem crucialmente da capacidade de todos os intervenientes interessados em promover reformas nos sistemas de educação e formação, políticas do mercado de trabalho, abordagens empresariais para desenvolver competências, acordos de emprego e contratos sociais existentes. Catalisar resultados positivos e um futuro de bom trabalho para todos exigirá uma liderança ousada e um espírito empreendedor de empresas e governos, bem como uma mentalidade ágil de aprendizagem ao longo da vida dos funcionários. (FEM, 2018, p. 07)⁹.

Em linhas gerais, o relatório do FEM buscou compreender o potencial das modernas tecnologias, incluindo automação e algoritmos na criação de novos empregos de alta qualidade, bem como o surgimento de novas tarefas provenientes do fenômeno da “Quarta Revolução Industrial”.

Assim, os ganhos aproveitados pelo fenômeno tecnológico implicam transições difíceis para milhões de trabalhadores e a necessidade de investimento proativo no desenvolvimento de um surto que o relatório costuma chamar de “alunos ágeis”¹⁰, qualificados globalmente.

e indústrias, e até mesmo desafiando ideias sobre o que significa ser humano.” Livre tradução do trecho original: “*It is characterized by a range of new technologies that are fusing the physical, digital and biological worlds, impacting all disciplines, economies and industries, and even challenging ideas about what it means to be human.*” Disponível em: <<https://www.weforum.org/about/the-fourth-industrial-revolution-by-klaus-schwab>>. Acesso em 09 jan. 2019. De maneira resumida, a Quarta Revolução Industrial representa uma nova etapa diante das três Revoluções Industriais pré-existentes, quais sejam: **1ª Revolução Industrial**, transcorrida a partir da segunda metade do século XVIII e caracterizada pela transição entre sistemas de produção artesanal para sistemas industriais, controlando energia na forma de vapor; **2ª Revolução Industrial**, transcorrida na segunda metade do século XIX e caracterizada pelo forte desenvolvimento tecnológico aplicado, principalmente, às indústrias elétrica, química, metalúrgica, farmacêutica e de transportes; **3ª Revolução Industrial**, também chamada de Revolução Técnico-Científica Informacional (RTCI), iniciou-se em meados do século XX e correspondeu ao processo de inovações no campo da informática e suas aplicações nos campos da produção e do consumo. A **Quarta Revolução Industrial** caracteriza-se por uma tendência à automatização por meio de sistemas ciberfísicos que combinam máquinas com processos digitais, capazes de tomar decisões descentralizadas graças à internet das coisas e a computação na nuvem. Mais informações sobre o assunto podem ser obtidas na obra: SCHWAB, Klaus. *The Fourth Industrial Revolution*, World Economic Forum, 2016.

⁹ Livre tradução do texto original: “*The emerging contours of the new world of work in the Fourth Industrial Revolution are rapidly becoming a lived reality for millions of workers and companies around the world. The inherent opportunities for economic prosperity, societal progress and individual flourishing in this new world of work are enormous, yet depend crucially on the ability of all concerned stakeholders to instigate reform in education and training systems, labour market policies, business approaches to developing skills, employment arrangements and existing social contracts. Catalysing positive outcomes and a future of good work for all will require bold leadership and an entrepreneurial spirit from businesses and governments, as well as an agile mindset of lifelong learning from employees.*” (FEM, 2018, p. 07).

¹⁰ O termo em inglês utilizado ao longo do relatório é “*agile learners*”.

O relatório também analisou as habilidades que tendem a ter proeminência até 2022 no desempenho das novas funções, bem como nas profissões atuais:

As principais habilidades que demandam tendências identificadas por nossa análise incluem, por um lado, uma queda contínua na demanda por habilidades manuais e habilidades físicas e uma diminuição na demanda por habilidades relacionadas à gestão de recursos financeiros e outros, bem como habilidades básicas de instalação e manutenção de tecnologia (Tabela 4). **As competências que continuam a crescer em proeminência até 2022 incluem o pensamento analítico e a inovação, bem como as estratégias ativas de aprendizagem.** A importância cada vez maior de habilidades como o design e a programação de tecnologia destaca a crescente demanda por várias formas de competência em tecnologia identificadas pelos empregadores pesquisados para este relatório. A proficiência em novas tecnologias é apenas uma parte da equação de habilidades de 2022, no entanto, **habilidades “humanas” como criatividade, originalidade e iniciativa, pensamento crítico, persuasão e negociação também reterão ou aumentarão seu valor, assim como a atenção aos detalhes, resiliência, flexibilidade e resolução de problemas complexos. Inteligência emocional, liderança e influência social, bem como orientação para o serviço, também vêm um aumento descomedido na demanda em relação à sua atual proeminência.** (FEM, 2018, p. 12, grifo nosso)¹¹.

Desta forma, o relatório apresenta as 10 (dez) habilidades que tendem a ser mais exigidas até 2022, listadas a seguir (FEM, 2018, p. 12):

¹¹ Livre tradução do texto original: “Key skills demand trends identified by our analysis include, on the one hand, a continued fall in demand for manual skills and physical abilities and, on the other hand, a decrease in demand for skills related to the management of financial and other resources as well as basic technology installation and maintenance skills (Table 4). Skills continuing to grow in prominence by 2022 include Analytical thinking and innovation as well as Active learning and learning strategies. The sharply increased importance of skills such as Technology design and programming highlights the growing demand for various forms of technology competency identified by employers surveyed for this report. Proficiency in new technologies is only one part of the 2022 skills equation, however, as ‘human’ skills such as creativity, originality and initiative, critical thinking, persuasion, and negotiation will likewise retain or increase their value, as will attention to detail, resilience, flexibility and complex problem-solving. Emotional intelligence, leadership and social influence as well as service orientation also see an outsized increase in demand relative to their current prominence.” (FEM, 2018. p. 12).

Quadro 1 - Habilidades para 2022 do “*The Future of Jobs Report*” de 2018 - Fórum Econômico Mundial

Habilidades 2022	
<i>Analytical thinking and innovation</i>	Pensamento analítico e inovação
<i>Active learning and learning strategies</i>	Aprendizagem ativa e estratégias de aprendizagem
<i>Creativity, originality and initiative</i>	Criatividade, originalidade e iniciativa
<i>Technology design and programming</i>	Design e programação de tecnologia
<i>Critical thinking and analysis</i>	Pensamento crítico e análise
<i>Complex problem-solving</i>	Resolução de problemas complexos
<i>Leadership and social influence</i>	Liderança e influência social
<i>Emotional intelligence</i>	Inteligência emocional
<i>Reasoning, problem-solving and ideation</i>	Raciocínio, resolução de problemas e ideação ¹²
<i>Systems analysis and evaluation</i>	Análise e avaliação de sistemas

Disponível em: <http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.

É preciso destacar a importância das habilidades que envolvem o desenvolvimento do pensamento analítico e inovador, o pensamento crítico, a importância de resolução de problemas, bem como a criatividade e originalidade. No rol de habilidades para 2022 há ainda a previsão da **aprendizagem ativa** e as estratégias de aprendizagem.

Chamamos a atenção para as habilidades supracitadas no intuito de traçar um breve paralelo do futuro previsto para as habilidades profissionais exigidas, em meio às constantes transformações promovidas pelas TIC, frente a formação jurídica que permanece calcada em metodologias herméticas, fortalecendo o formalismo jurídico e dando ao estudante de Direito pouca ou nenhuma autonomia na tessitura complexa que é a construção dos saberes.

Diante deste cenário, retomam-se as ideias principais apresentadas no início do tópico, de modo a confirmar **(i)** a necessidade de desenvolver habilidades e competências que associem o conhecimento teórico ao prático em qualquer campo da ciência, mas, principalmente na ciência jurídica, onde o hiato entre saber e fazer ainda se faz presente e, cada vez mais anacrônico à realidade, **(ii)** a importância de renovar-se constantemente a análise das habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da formação jurídica, uma vez que se alteram diante da velocidade com que as TIC afetam o universo jurídico e **(iii)** a relevância de promover

¹² **Ideação:** sf. 1) Ato de idear; 2) Formação ou concepção de uma ideia. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

mudanças nas estruturas curriculares, bem como nas metodologias de ensino para que desenvolvam no aluno a autonomia, o senso crítico e a capacidade de questionar; calcadas em uma pedagogia emancipatória, de modo que menos importante que a preparação para uma profissão específica ou a memorização de conceitos normativos, seja objetivo a habilidade para lidar com a inovação.

2.3 Um imbróglío: o formalismo jurídico ou o ensino “tradicional” e o aluno expectador

De uma maneira geral, arraigada em uma perspectiva histórica de práticas educacionais conhecidas por sua “tradição”, as faculdades de Direito ainda hoje utilizam, prioritariamente, metodologias de ensino que omitem a participação ativa do estudante na construção dos saberes jurídicos, rechaçando, inclusive, questionamentos sobre as estruturas vigentes.

Segundo preleciona Capella (2011, p. 37-39), há dois processos de aprendizagem, excluindo-se do campo de análise o aprender melhor ou pior, limitando-se o tema a aprender ou não aprender. Assim, traz à tona o conceito de *aprendizagem de manutenção*, pela qual “possibilita que o sujeito enfrente situações problemáticas, tanto práticas como cognitivas, cujos traços fundamentais se supõem mutáveis, e nelas obtenha resultados já provados.” Este tipo de aprendizagem nos permite conservar e manter valores e juízos de valor, através dos professores e colegas, que são dominantes em nossa cultura. Assim, as faculdades de direito têm se prestado a promover a aprendizagem de manutenção dos conteúdos e valores que mantêm as estruturas de poder, a cultura jurídica tecnicista e a aceitação da nobreza togada que inspiram os juristas.

Na análise de Vatan (2005, p. 22), este modelo de manutenção descrito por Capella pode ser relacionado à *abordagem tradicional* do processo de ensino e aprendizagem, caracterizada pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos.

À aprendizagem de mera manutenção cabe contrapor o que Capella denomina *aprendizagem inovadora*, a qual não pode ser totalmente ensinada, uma vez que são mais importantes as perguntas, que as respostas. O professor obtém êxito neste processo quando consegue transmitir não unicamente resultados, fruto da aprendizagem de manutenção, mas sim a problemática que esses resultados sugerem, “ou dito de outro modo, as perguntas para as quais não tem resposta quem ensina.”

A metodologia própria do ensino jurídico tradicional tem sido marcada pela transmissão do conteúdo com um enfoque puramente informativo. Paulo Freire (1987), em sua conhecida

obra *Pedagogia do Oprimido*, traz o conceito de *educação bancária* como a imposição ou o depósito do conhecimento realizado pelo professor sobre os alunos. Para Freire, a educação se torna libertadora na medida em que seja superada a contradição entre educador-educando, de forma que ambos se façam e se reconheçam como educadores e educandos. Essa relação entre teoria e prática é permanente e deve subsidiar a dinâmica humana da “ação-reflexão-ação” que possibilita a mudança transformadora em algum grau da realidade, por meio da ação mais consciente.

O clássico modelo de aulas expositivas, em que se vislumbra um professor, detentor do conhecimento e os alunos, ouvintes, meros receptáculos do conteúdo exposto, em um processo pouquíssimo dialógico ainda são uma constante no ensino jurídico. O sociólogo (SANTOS, 2007) confirma a prática educacional chamada de educação bancária (FREIRE, 1987) nos cursos de Direito:

Quanto ao ensino, os cursos de direito estão muito marcados por uma prática educacional que Paulo Freire denominou de “Educação Bancária”, em que os alunos são “depósitos” nos quais os professores vão debitando as informações, que, por seu turno, devem ser memorizadas e arquivadas. O aluno é um receptor passivo das informações e deverá repeti-las literalmente, como forma de demonstrar que “apreendeu” o conteúdo.

A metodologias utilizadas no ensino jurídico desde os primeiros cursos surgidos no Império incluem, em sua maioria, aulas expositivas¹³, dirigidas por um professor, remotamente denominados *lentes*, reforçando a cultura de ensino tradicional calcado no discurso oral do “detentor” dos saberes diante a inércia ouvinte dos alunos. Havia ainda uma série de “aulas lidas”, conforme testemunho pessoal de Clóvis Beviláqua, na obra de Alberto Venâncio Filho, que embora tenham sofrido algumas alterações, podem ser associadas a aulas muito atuais, com leitura de legislação e doutrinas:

Ouvidas na aula, as preleções de Silveira de Souza eram, antes, monótonas do que atraentes porque, segundo testemunhei em 1878 e era o seu sistema, ele as levava escritas e as lia. Chegava envolvido na sua beca negra, tomava assento na cátedra e, erguido ao fundo da sala, levantava os óculos de presbita para a frente e punha-se a ler fluentemente, mas sem calor, sem interrupção, seguidamente até que a sineta dava o sinal de estar finda a aula. (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 118).

¹³ É preciso destacar que a crítica presente neste trabalho vincula-se à necessidade de adoção de métodos inovadores na condução das práticas docentes, mas não é excluída a exposição oral dos conteúdos, pois esta é também uma das ferramentas que podem (e devem) ser utilizadas pelos professores dentro de salas de aula, porém não a única possível.

O excessivo formalismo presente nas metodologias cotidianas é característica de uma formação calcada na cultura jurídica dogmática, na qual são ainda muito valorizadas as disciplinas tecnicistas, pouco reflexivas, que se mostram, muitas vezes, desconexas com a realidade vivida pelo aluno, tornando a disciplina apenas um amontoado de conteúdos, sem utilidade prática:

Nos modelos tradicionais de ensino jurídico, não é praxe nas faculdades de Direito dar abertura aos alunos para que durante as atividades discentes possam trazer para sala de aula suas experiências pessoais/sociais e relacioná-las com os conteúdos aprendidos. Com isso, muitas vezes, não há a compreensão da utilidade de muitos desses conteúdos para a vida prática do aluno, há apenas uma transferência hermética. (GUSTIN; LIMA, 2010, p. 203).

O simples acúmulo de conteúdos ao longo do curso favorece a manutenção do sistema de educação bancária e dos métodos de avaliação que exigem do aluno textos de lei e doutrinas jurídicas memorizadas, no exercício de operações mentais que se restringem ao campo do conhecimento¹⁴, sem dar ao estudante a oportunidade de explorar novas possibilidades e desenvolver a autonomia crítica:

Na intencionalidade da pedagogia que se propõe neste trabalho, importa, pois, **desenvolver competências de aprendizagem autônoma** que permitam o **dinamismo da conclusão permanente do ser**, daí por que a **ação educativa deve ser continuada**. Não se recomenda o ensino enciclopédico, aquele que valoriza sobremaneira o acúmulo de conhecimentos, o cumprimento de programas excessivamente extensos a qualquer custo. O sujeito que desenvolve **autonomia crítica é aquele cuja forma de pensar é exploratória** e, por esta característica, é inevitavelmente problematizante e interdisciplinar. (GUSTIN; LIMA, 2010, p. 62).

Na análise que fez sobre o ensino jurídico no Brasil e no mundo, Unger aponta que estamos distantes de um ensino que sirva tanto à teoria, quanto à prática, num *amontoado de regras* com um *sistema fossilizado de conceitos doutrinários*, característico do formalismo:

¹⁴ A Taxonomia de Bloom é o resultado de um trabalho elaborado em 1956 por uma comissão multidisciplinar de especialistas de várias universidades dos EUA, liderada por Benjamin S. Bloom, que recebeu o nome de “Taxonomia e Objetivos no Domínio Cognitivo”. Segundo (BLOOM et al, 1956), vários pesquisadores utilizaram-se dessa terminologia conceitual baseada em classificações estruturadas e orientadas para definir algumas teorias instrucionais. A classificação inicial de Bloom já foi revista algumas vezes, mas a essência das operações mentais ou domínios cognitivos baseia-se em: **(i)** nível de **conhecimento**, caracterizado pela capacidade de recordar fatos específicos, métodos e processos; **(ii)** nível da **compreensão**, que segue em termos evolutivos de raciocínio; capacidade de perceber o significado do que foi aprendido; **(iii)** nível da **aplicação** diz respeito ao uso de conhecimentos na interpretação de novas situações e na resolução de questões diferentes das já aprendidas; **(iv)** nível da **análise** é a categoria que pressupõe que o aluno divida o todo nas partes que o constituem e encontre relações entre essas partes e o todo; **(v)** nível da **síntese** se define como a agregação criativa de diversos elementos a um todo e **(vi)** o último e mais complexo nível cognitivo refere-se à **avaliação**, que consiste na emissão de juízos de valor. Costuma-se representar tais domínios cognitivos em formato de pirâmide, de modo que a operação mental mais elevada exige o desenvolvimento das demais.

Pois é entre estas duas etapas - a do antigo formalismo e a do novo formalismo, se assim podemos chamá-lo - que se encontra hoje a cultura jurídica da maioria dos países, entre elas o Brasil. O ensino jurídico que se desenvolve sob estas influências continua distante tanto de um pensamento verdadeiramente teórico quanto de uma utilidade profissional imediata. Sem servir nem à teoria nem à prática, resvala na tentativa de casar um amontoado de regras - o conteúdo do direito positivo - com um sistema fossilizado de conceitos doutrinários. Sai a alcunha de escolasticismo que lhe apliquei. (UNGER, 2006, p. 115).

Segundo Gustin e Lima, é preciso romper com estes alicerces e para isso propõem uma pedagogia emancipadora nas faculdades de Direito:

Deve-se romper com os alicerces do formalismo jurídico e da ciência cognitivo-instrumental. Isto porque o formalismo e a concentração de poder são verdadeiros **obstáculos epistemológicos** à constituição de uma ciência do Direito que se realize segundo parâmetros e paradigmas condizentes com a **complexidade das relações de nosso tempo** e com a **proposta de uma pedagogia emancipadora**. (GUSTIN; LIMA, 2010, p. 69, grifo nosso).

Nesta conjuntura, o ensino do Direito deve ser revisto e adaptado à nova realidade de modo a promover uma formação que estimule a participação ativa do estudante na construção dos saberes jurídicos, em um processo de desenvolvimento da reflexão crítica e autonomia do pensar, pois de outro modo está fadado ao anacronismo.

Acredita-se que estará mais preparado a compreender as transformações do mundo globalizado, o estudante que esteja habituado a conviver com um cenário de mudanças constantes, desenvolvendo a capacidade de se adaptar às metamorfoses sociais e profissionais, de modo a questionar o *status quo* e, principalmente, a apropriar-se da capacidade criativa para propor soluções aos novos problemas que se apresentam no universo jurídico.

Nesse sentido, uma formação complexa e humanista, que leve em consideração maior autonomia do aluno no curso de Direito, associada a metodologias ativas¹⁵, que busquem despertar a curiosidade, criatividade e prazer no aprendizado do estudante, terão impactos e resultados mais eficientes na preparação do egresso ao desempenho das profissões jurídicas e o exercício da cidadania, inseridas em novos contextos digitais e tecnológicos.

¹⁵ É preciso ressaltar que a ênfase e proposta de utilização de metodologias ativas não significa a necessária extinção do modelo de aulas tradicionais, com aulas expositivas de conteúdos, pois o aprendizado pode dar-se de variadas formas e a aceção do conhecimento por cada estudante é única e pessoal. Assim, a proposta do trabalho é a de revelar a importância de complementar a educação jurídica de elementos capazes de desenvolver as habilidades necessárias no aluno para um mundo de intensas transformações, de modo que acredita-se que práticas pedagógicas diferenciadas auxiliam neste processo.

2.4 Crise(s) do ensino jurídico¹⁶

O autor (RODRIGUES, 1992), grande estudioso da educação jurídica, faz uma detalhada análise sobre as crises do ensino jurídico¹⁷, as quais ele classifica como: **(i) crise estrutural**, que se desdobra em: a) político-ideológica (liberalismo); e b) epistemológica (crise do positivismo e seu discurso e a questão metódica), **(ii) crise operacional**, que se divide em: a) curricular, b) didático-pedagógica e c) administrativa e **(iii) crise funcional**, que se refere: a) à inadequação da formação de seus egressos ao mercado de trabalho e b) aos problemas de identidade e legitimidade dos operadores jurídicos¹⁸.

Nesta oportunidade iremos refletir sobre dois aspectos: 1) a crise operacional, sob o ponto de vista didático-pedagógico ao tornar evidente a necessidade de intensificar a participação do aluno no processo de aprendizagem ao longo de sua graduação e 2) a crise funcional no que tange ao anacronismo da formação de egressos à atuação prática profissional.

Para iniciarmos a observação deste aluno-espectador na graduação, é preciso partir da reflexão existente na introdução de sua obra (RODRIGUES, 1992, p. 22-26), na qual o autor nos revela uma série de problemas estruturais dos cursos de Direito à época em que foi escrita. É estarrecedor ler um texto que parece tão recente, como se hoje tivesse sido escrito, uma vez que apresenta problemas tão atuais.

Aqui é possível desenhar o perfil dos cursos e alunos de Direito na década de 90. Convida-se o leitor a contar nos dedos as semelhanças encontradas a partir do breve resumo feito a par das conclusões expostas. Espera-se que, para isso, se tenha muitas mãos.

¹⁶ O tema que envolve a crise do ensino jurídico e a necessária atuação prática na formação do estudante de graduação foi abordado também no artigo “*Crise do ensino jurídico e a atuação prática profissional: o desenvolvimento de habilidades*”, na XVII edição do Congresso do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI), em Porto Alegre/RS, de minha autoria, juntamente à prof. Adriana Goulart, em 15/nov/2018.

¹⁷ É importante ressaltar que na oportunidade de participação dos debates realizados na XXVII edição do CONPEDI, houve alguns estudiosos sobre educação jurídica que apresentaram visão sobre não haver uma crise do ensino jurídico, pois só há crise se a execução de um projeto inicial não vem a se concretizar. Neste sentido, tendo o ensino jurídico desde a sua concepção se desenvolvido na perspectiva da perpetuação das estruturas de poder vigentes, com características conservadoras, situando as Faculdades de Direito como instituições encarregadas de promover a sistematização e integração da ideologia jurídico-política do liberalismo, o projeto inicial, qual seja o de formar juristas para perpetuar a estrutura técnico-burocrática do Estado teria se concretizado com sucesso, não havendo que se falar em crise. Consideramos esta opinião aqui em nota de rodapé para promover a reflexão, mas adotamos neste trabalho a teoria adotada por Horácio Wanderlei sobre as várias crises do ensino jurídico e damos destaque a alguns pontos em específico.

¹⁸ Sobre todas as crises do ensino jurídico citadas, ver mais em: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: indo além do senso comum*. Florianópolis, CPGD/UFSC, 1992. 397 p. (Tese de doutorado).

O autor afirma que o curso ainda tem caráter tradicional e dogmático, fruto da influência positivista na cultura e pensamento jurídicos brasileiros. Assim, o aluno, literalmente, “doutrinado” nesta cultura, desconhece as necessidades sociais reais, pois se restringe à análise da legalidade, furtando-se de considerar questões como eficácia, efetividade e legitimidade.

A metodologia didático-pedagógica preponderante continua sendo a aula-conferência, padronizada em formato expositivo, com uso de código comentado. Os currículos, por sua vez, são, regra geral, unidisciplinares, voltando-se para matérias codificadas - e os programas estanques. O perfil do aluno, segundo Wanderlei, é o de um estudante “acomodado”. A escolha do curso ocorre, em muitos casos em razão da profissão jurídica do pai e seu objetivo é o diploma e/ou o concurso público, cabendo aqui uma analogia com o “pote de ouro no final do arco-íris”.

No intuito de formar profissionais capazes de resolver problemas complexos e com senso crítico apurado, a Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas (FGV) adotou algumas técnicas de metodologia de ensino pouco utilizadas nas faculdades de Direito no Brasil. Para levar adiante essa proposta, foi necessário repensar todo o processo de formação do aluno para que o aprendizado fosse consistente e tivesse como perfil norteador aquele que aprende: o aluno (GHIRARD, 2012). Segundo os autores:

Um dos pilares desse novo modelo foi a adoção do ensino participativo como referencial metodológico. Nesse método, o aluno é agente na construção de seu próprio conhecimento. Pela participação ativa no processo de aprendizado, o aluno também desenvolve relevantes **habilidades**, como o raciocínio e a instrumentalização do conhecimento adquirido. (Grifo nosso).

A proposta de protagonismo discente não apenas exige que o professor adote estratégias que propiciem a cada aluno construir seu caminho de aprofundamento reflexivo, no encontro entre teoria e prática, como também que o discente **queira** estar neste lugar, seja de ensino, seja de fala, ou mesmo de consciência da importância e do efeito deste protagonismo, para si e para a sociedade que o cerca.

Santos (2005, p. 19) afirma que o processo de ensino e aprendizagem é composto das seguintes partes: “*ensinar, que exprime uma atividade, e aprender, que envolve certo grau de realização de uma determinada tarefa com êxito*”. Em seu estudo, os referenciais teóricos partem de quatro aspectos relevantes: a escola, o aluno, o professor e o processo de ensino e aprendizagem.

Como existem diversidade de critérios e diferenças relativas aos principais componentes que explicam o processo educativo, o autor adota os conceitos de Mizukami¹⁹ (1986). Assim, trabalha com diversas abordagens para o processo de ensino-aprendizagem: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

Aqui nos interessa tratar da última, a abordagem sociocultural, que teve origem com Paulo Freire em um contexto de movimento da cultura popular. Segundo esta abordagem, há interação entre sujeito (professor) e objeto de conhecimento (aluno), embora com enfoque no sujeito como elaborador e criador do conhecimento. Busca-se com o processo educativo fazer exsurgir a consciência crítica do sujeito, em que o diálogo e os grupos de discussão são fundamentais para o aprendizado:

Na abordagem sociocultural, o fenômeno educativo não se restringe à educação formal, por intermédio da escola, mas a um processo amplo de ensino e aprendizagem, inserido na sociedade. A educação é vista como um ato político, que deve provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a sociedade e a cultura. Portanto, deve levar o indivíduo a uma consciência crítica de sua realidade, transformando-a e melhorando-a.

Aliás, conforme aduz (GUSTIN; LIMA, 2010, p. 63), o educando não possui tempo determinado para aprender. A aprendizagem se dá a todo momento e não apenas em sala de aula: *“este ambiente, aliás, torna-se cada vez menos propício para uma aprendizagem que mais se coadune com as exigências do mundo atual”*, confirmando o anacronismo formativo dos cursos de graduação, diante do exercício profissional e suas demandas sociais.

Partindo-se da premissa de que o papel ativo é do estudante, o papel central é da aprendizagem e não mais do ensino:

Assim, a compreensão deste sujeito, em sua condição concreta de vida e em suas peculiaridades históricas, psicológicas, sociais é, segundo esse ponto de vista, fundamental para o desenho de estratégias de aprendizagem. De aprendizagem, note-se, mais do que de ensino, **uma vez que o objetivo do professor passa a ser o de criar condições para que o aluno aprenda por si mesmo e que desenvolva suas próprias estratégias para construir o saber.** (GHIRARD, 2012, p. 45, grifo nosso).

Desta forma, vislumbra-se a necessidade de propiciar mais centralidade ao aluno em seu processo de aprendizagem, de forma autônoma e crítica.

¹⁹ Para mais informações sobre as abordagens do processo de ensino e aprendizagem descrito pelo autor referenciado ver: MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino, as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

2.5 Formação jurídica emancipatória: caminhos para a autonomia crítica do estudante

Na intencionalidade que se propõe a pedagogia da emancipação na concepção de (GUSTIN; LIMA, 2010, p. 62), importa desenvolver competências de aprendizagem autônoma, que permitam o dinamismo da conclusão permanente do ser. Segundo as autoras, “*o sujeito que desenvolve autonomia crítica é aquele cuja forma de pensar é exploratória*”, daí porque seja essencial desenvolvê-la de maneira problematizante e interdisciplinar.

Nesta proposta de uma pedagogia estruturada pela emancipação, Gustin e Lima demonstram a necessidade de conectar as várias esferas que perpassam o universo jurídico, de maneira a atingir uma educação crítica e problematizadora:

Uma **pedagogia que se estrutura pela emancipação** deverá se efetivar nesses ambientes por meio da conjugação ensino/pesquisa/extensão.

[...]

Para que este tipo de estratégia pedagógica possa ocorrer, será **indispensável a conexão entre as esferas jurídicas, políticas e antropológicas**. Uma **educação crítica e problematizadora** deve considerar os sujeitos dessa aprendizagem como portadores de outros saberes específicos e que **estimule o compromisso para com sua sociedade e/ou grupamentos menores**, além de gerar identificação e a transformação das condições adversas em formas de vivência e bem-estar. (GUSTIN; LIMA, 2010, p. 65, grifo nosso).

Segundo o entendimento das autoras²⁰, tem-se por “emancipação” o conceito que envolve a capacidade dos indivíduos de reavaliar as estruturas sociais, políticas, culturais e econômicas do entorno:

Entende-se por **emancipação**, neste trabalho, **a capacidade de indivíduos e de grupos de permanente reavaliação das estruturas sociais, políticas, culturais e econômicas do entorno**, com o propósito de ampliação das condições jurídico-democráticas de sua comunidade e de aprofundamento da organização e do associativismo com o objetivo de **efetivação das lutas políticas pelas mudanças essenciais na vida de determinada sociedade ou grupamento para sua inclusão efetiva no contexto social** mais abrangente, quer nacional ou internacional. (GUSTIN; LIMA, 2010, p. 63, grifo nosso).

Sendo o Direito uma ciência social aplicada, também devem ser considerados os valores éticos no desempenho das profissões jurídicas, de modo que a permanente educação em direitos humanos permite a ação/reflexão sobre as estruturas jurídicas:

²⁰ Neste trabalho será considerado apenas o conceito de “emancipação” desenvolvido por Miracy Gustin (GUSTIN; LIMA, 2010), sem considerar eventuais vertentes ou entendimentos diversos.

Sendo assim, a educação em direitos humanos ou em outros direitos especiais deverá ser realizada por meio da ação/reflexão. Discursos vazios, nesse tipo de sociedade que sobrevive a partir de estratégias bastante danosas à dignidade humana, serão expedientes metodológicos que não terão qualquer efetividade, tanto para os integrantes dessas comunidades como para os próprios estudantes de Direito. (GUSTIN; LIMA, 2010, p. 65).

Além disso, uma formação emancipatória, transversal, calcada em direitos humanos, desenvolve o reconhecimento do outro no contexto social, em que pese a ausência de sensibilidade e criticidade a juristas de vários segmentos profissionais, conforme critica Gustin:

Além disso, não são poucas as críticas ouvidas daqueles envolvidos na formação de novos profissionais do poder judiciário (magistrados, promotores, defensores, delegados, etc) no sentido de que o perfil dos atuais recém-formados que ingressam nessas carreiras é de pessoas, geralmente, com grande capacidade técnica, mas a quem falta sensibilidade e criticidade, tão caras a essas profissões. (GUSTIN; LIMA, 2010, p. 177).

Diante desta proposta de formação emancipatória e problematizadora, em que a participação ativa do estudante é essencial não apenas para reformular as estruturas, como também para desenvolver habilidades de autonomia em um contexto de transformações, verifica-se que as ações de extensão são fonte inesgotável de aprendizados que amarram a teoria e a prática, bem como dialogam saberes científicos e sociais, impulsionando a educação em direitos humanos.

Nos tópicos a seguir propõe-se a ênfase e a valoração das atividades de extensão como um dos caminhos para a complexa formação que se espera de um estudante de Direito enquanto cidadão no mundo, bem como a formação humanística necessária ao desempenho das profissões jurídicas no Estado Democrático de Direito.

2.5.1 Indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão

Em busca de soluções para o desenvolvimento de habilidades que de fato alcancem a experiência do “saber-fazer”, torna-se imprescindível recorrer à integração dos grandes pilares formativos da Universidade, quais sejam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Uma sociedade em transformação exige uma ciência transformadora, capaz de “dar conta” da complexidade social. Entenda-se como ciência transformadora aquela que se pauta pelos processos de integração da pesquisa, do ensino e da extensão segundo o princípio da priorização das racionalidades moral-prática e estético-expressiva. (GUSTIN, 2003, p. 206).

Segundo (ORSINI; SILVA, 2013. p. 12), muitas vezes esse tripé é realizado de forma isolada, minando a importância do papel da Universidade na trajetória social do estudante:

Novas metodologias voltadas a uma real aprendizagem são pouco empregadas nos cursos de direito, e o tripé ensino, pesquisa e extensão, muitas vezes, é realizado de modo isolado e não dialógico, minando a importância do papel da Universidade na construção de uma educação transformadora.

Giordano Bruno em seu *blog* “Magistério Jurídico” desenvolve uma curiosa comparação do tripé ensino, pesquisa e extensão ao arcaico equipamento utilizado pelos vaqueiros para fazer a ordenha. O “banquinho” utilizado na atividade agropecuária possui um único pé, sendo útil apenas quando o vaqueiro, sentado, utiliza seus próprios pés para sustentar e dar apoio. Segundo ele, talvez esse seja o motivo da indissociabilidade que busca o texto constitucional:

Talvez por isso a Constituição da República determine que o ensino universitário brasileiro fique apoiado no tripé: ensino, pesquisa e extensão. E também pode ser por esse motivo que utiliza a ideia de indissociabilidade dos três elementos. Se um deles faltar, ainda que os outros dois estejam bem estabelecidos, a educação não se sustenta. (ROBERTO, 2011).

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está previsto no art. 207 da CR/88 (BRASIL, 1988), na legislação infraconstitucional, por meio do art. 43 da lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), bem como na regulamentação infralegal referente aos cursos jurídicos (art. 2º, §1º, inc. VIII, da Resolução CNE/CES nº 9/2004)²¹, porém o que se observa na realidade universitária é uma depreciação velada das atividades de extensão frente às de ensino. Os autores Netto e Leite (2015, p. 167) entendem que há falta de apoio e desvalorização das atividades de extensão, as quais deveriam ser tão relevantes quanto a pesquisa e o ensino²².

Em artigo sobre a proposta de Reformulação do Projeto Pedagógico do curso de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo em vista a premissa do princípio da indissociabilidade, foram compiladas algumas conclusões obtidas a partir dos estudos realizados com a comunidade acadêmica. Dentre os principais pontos de descontentamento dos

²¹ A Resolução aqui descrita refere-se à atual Diretriz Curricular dos cursos de Direito, de 2004. A nova diretriz, prevista no Parecer nº 635/2018, (recentemente homologada pelo MEC em 14/12/2018, por meio da Portaria nº 1.351), também apresenta em seu texto o estímulo às atividades de pesquisa e extensão em diálogo às de ensino.

²² É preciso ressaltar que o movimento da “Curricularização da Extensão” tem se tornado mais efetivo em algumas Instituições de Ensino Superior a partir da Estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE), que consiste em “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para as áreas de grande pertinência social”.

alunos está a reduzida valorização às atividades de extensão²³ e o reduzido espaço à prática jurídica:

[...] foi possível encontrar os principais pontos de descontentamento dos alunos com a distribuição da carga horária e consequente organização das disciplinas: pouca flexibilização; **pouca valorização das atividades extraclasse, principalmente as atividades de extensão e de grupos de estudo**; carga horária baixa para disciplinas optativas; **pouca valorização e espaço para a prática jurídica**. (NEVES; DIAS; GOMES, 2017, p. 678, grifo nosso).

Segundo (ROBERTO, 2011), a pesquisa e a extensão dependem da iniciativa de professores e alunos, em geral, ao contrário do que ocorre com o ensino:

O ensino, muito embora nem sempre de qualidade, está sempre presente. Tal como o pé de madeira do banquinho de tirar leite. São as Faculdades ou Universidades que cuidam de oferecê-lo. Não por outro motivo nós as chamamos de instituições de *ensino*.

Mas pesquisa e extensão, em geral, dependem da iniciativa de professores e alunos. Nas boas instituições, há editais, financiamento e bolsas. Mas, em geral, a iniciativa é dos interessados. Tal como o vaqueiro que precisa oferecer os próprios pés para que o banquinho se sustente.

O que se percebe, apesar de toda a visão negativa exposta do cenário educacional jurídico, é que há meios para se alcançar propostas de formação inter/transdisciplinar, aliadas à experiência prática. Mas é preciso que as iniciativas de ensino, pesquisa e extensão caminhem verdadeiramente juntas, sem que haja qualquer tipo de desvalorização de uma em detrimento da outra.

2.5.2 A educação em direitos humanos no Ensino Superior e as atividades de extensão

Historicamente, no Brasil, a educação em Direitos Humanos começa a ganhar campo na defesa dos direitos civis e políticos, de forma a contribuir para a retomada e a efetivação da democracia, sendo esta entendida como o regime político alicerçado nos pilares de liberdade e da igualdade.

²³ Dentre os projetos de extensão ativos na Faculdade de Direito da UFMG, está o Programa RECAJ - UFMG - Resolução de Conflitos e Acesso à Justiça - reunindo grupos de alunos e ex-alunos da graduação e pós-graduação, tratando temas que vão desde o acesso à justiça que não exclusivamente por meio do Poder Judiciário, bem como a mediação e a justiça restaurativa. Em paralelo, há o grupo de estudos que trabalha as temáticas que envolvem a solução consensual de conflitos, preenchendo certas lacunas no currículo obrigatório, além de estimular uma visão crítica nos alunos, bem como uma efetiva aproximação com a realidade social, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Goulart de Sena Orsini.

A conquista do estado democrático delineou, para as Instituições de Ensino Superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares. Nesse contexto, inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão.

A década de 1980 marca os primeiros embriões com a preocupação de introduzir conteúdos e práticas de defesa dos direitos humanos em propostas governamentais de sistemas de educação em alguns Estados, além de novas experiências educacionais começarem a ser construídas, principalmente, sob a influência do pensamento de Paulo Freire, com ênfase na obra *Pedagogia do Oprimido*²⁴, de 1968. (SILVA, 2014, p. 03).

Assim, Paulo Roberto (PADILHA, 2008, p. 28) nos revela os principais aprendizados obtidos a partir das obras de Paulo Freire no tocante aos valerosos ensinamentos sobre educação em direitos humanos, bem como os conteúdos e metodologias que o autor propõe em suas pedagogias (do oprimido, da esperança, da autonomia, da indignação). Como ele afirma:

Paulo Freire nos ensina a lutar pelos direitos humanos quando, por exemplo, fala que a sua justa ira se fundamenta na “negação do direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos.” (FREIRE, 2000, p. 79 apud PADILHA, 2008, p. 28) [...] Também nos convida a lutar contra a impunidade, contra qualquer tipo de violência, “contra a mentira e o desrespeito à coisa pública” (FREIRE, 2000, p. 61 apud PADILHA, 2008, p. 28), ou contra a falta de escola, de casa, de teto, de terra, de hospitais, de transporte, de segurança ou, ainda, contra a falta de esperança da ideologia neoliberal e da insensatez dos poderosos, que tentam a todo custo, todos os dias, em todos os espaços da sociedade, naturalizar a miséria, a pobreza e, disfarçadamente, impedir “a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave”.

Em um breve contexto histórico, a principal referência que orientava as ações da educação na defesa e ampliação dos direitos humanos, na esfera internacional até então era a Declaração Universal de Direitos Humanos (UNESCO, 1948), porque a produção de materiais nessa área, no Brasil, era muito incipiente, quase inexistente (SILVA, 2014, p. 04).

Em 1992, o Brasil iniciou a afirmação dos direitos humanos como política pública ao elaborar o Programa Nacional de Direitos Humanos 1 (PNDH). Referido programa tratava-se de uma proposta para orientar a construção de políticas nas diversas áreas setoriais. Essa

²⁴ Medeiros (2013, p. 128-129) destaca como uma das razões que levou Freire a escrever esta obra foi o problema da humanização/desumanização: “(coisificação) pela qual passa a nossa sociedade, pois as contradições aí existentes geram uma totalidade desumanizada e desumanizante e, nesse caso, a *Pedagogia do Oprimido* pode ser entendida como uma *Pedagogia Humanista* que luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’”.

construção foi seguida da elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos 2, em 2002, e posteriormente o Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (2010):

Todo esse movimento com influências internacionais e nacionais demandou a elaboração de instrumentos legais, através de diretrizes, pareceres para atender as áreas específicas, no processo de construção de mecanismos normativos e dar maior visibilidade aos direitos de segmentos sociais, no **respeito à diversidade, tais como: os indígenas, quilombolas, questões étnico-raciais, de gênero, religião, homofobia, pessoas com deficiência, geracional, entre outras**. Isso tem levado ao empoderamento desses segmentos como sujeitos de direitos e de responsabilidades nos encaminhamentos das políticas públicas mais globais e setoriais. (SILVA, 2014, p. 07, grifo nosso).

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que teve uma primeira versão publicada em 2003, e outra mais elaborada em 2006, o conceito de educação em direitos humanos é compreendida como:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação de violações. (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 25).

Nos cursos de graduação em Direito, o art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) revela que a graduação deve assegurar, dentre outras aptidões ao perfil do graduando, *“sólida formação geral, humanística e axiológica.”* (BRASIL, 2004c).

Ao tratar de educação em direitos humanos e da criação de uma consciência jurídica a partir da compreensão ética do direito, Mariah Brochado afirma que é necessário *“apresentar a essência ética do direito, ou o direito como realidade ética constitutiva do modo de vida da sociedade, especialmente de uma sociedade livre e igual em direitos”* de modo a afastar a técnica peculiar da área jurídica (que mais interessa aos juristas e operadores de direito) e aproximar o nobre rigorismo da vida jurídica à sociedade, tornando possível *“uma identificação dos indivíduos com essa ordem objetiva de atribuição de direitos.”* (BROCHADO, 2006, p. 172). Assim, uma vida jurídica compartilhada só será possível quando o direito não só for *“achado na rua”*, (em uma alusão à teoria de Lyra Filho), como também *“colocado na rua”*:

Tomar consciência de que é imprescindível uma vida jurídica compartilhada é atentar para o fato notório da respeitabilidade do direito do outro, porque igual a mim, numa sociedade consentida e politizada na forma de Estado Democrático de Direito. E isso só será possível à medida que conseguirmos não (ou não só) “achar o direito na rua”, mas “colocar o direito na rua”, nas conversas, nos diálogos [...]. (BROCHADO, 2006, p. 173).

Sob este ponto de vista, e ratificando o argumento de unir-se teoria e prática na graduação em Direito, desenvolvendo as habilidades necessárias à solução de problemas, calcadas sob uma formação ética e cidadã, verifica-se que a educação em direitos humanos deve ser estimulada não **apenas** como cumprimento transversal na carga horária prevista nos currículos de graduação em Direito, mas também sob forma de atividades de extensão. Se a educação superior se propõe a formar alunos de maneira interativa, dialógica, intersubjetiva, respeitando o “outro” no processo de construção do conhecimento, o diálogo se apresenta como instrumento de aprendizagem voltada à transformação, de modo que a educação em direitos humanos deve dar-se diretamente com a sociedade.

Isso não significa dizer que o aporte teórico e jusfilosófico sobre a educação em direitos humanos não seja relevante, pelo contrário, a formação humanística complexa é ancorada em vários pilares, sendo um deles o enfrentamento de questões teóricas na graduação e pós-graduação. Ocorre que a formação humanística desejável ao egresso das faculdades de Direito não se dá apenas em sala de aula; são oportunidades singulares as experiências vividas em atividades de extensão, clínicas e projetos, no intuito de aproximar os saberes universitários e sociais²⁵.

Nesse sentido, Gustin e Lima afirmam que a educação em direitos humanos não se restringe apenas aos conhecimentos formais, provenientes do ensino, pois este viés seria insuficiente para atingir toda a complexidade da experiência humana:

O pleno desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, fundamento dos direitos humanos, por isso da Filosofia do Direito e da própria Filosofia em sua totalidade, só é garantido pela educação, pois a instrução por si só não tem caráter abrangente, capaz de permitir o aprimoramento das diferentes facetas de todo complexo que constitui a experiência vital humana. As dimensões múltiplas da cognição, a experiência ininterrupta das relações sociais, a inserção e o intercâmbio cultural, não são necessariamente assegurados pela instrução ou pelo ensino, mas o são pela educação em seu sentido mais abrangente.

²⁵ O Parecer CES/CNE n.º 635/2018, sobre as novas diretrizes curriculares para o curso de Direito, recentemente homologado pelo MEC (Portaria n.º 1.351, de 14/12/2018) prevê em seu art. 2º, § 4º que: “O PPC deve prever ainda as formas de **tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas**, tais como as políticas de educação ambiental, **de educação em direitos humanos**, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.” Esse dispositivo revela a importância de implementar a educação em direitos humanos de forma transversal no curso.

[...]

O desafio de se implementar o direito humano à educação consiste, justamente, em construir um modelo de ensino-aprendizagem que não esteja vinculado apenas às habilidades e conhecimentos de cunho formal e mecânico, como sugere a noção de ensino ou de instrução, mas que também, e fundamentalmente, se preocupe com a formação plena dos indivíduos em determinada cultura. (GUSTIN; LIMA, 2010, p. 20).

Assim, resta-nos considerar a necessária formação humanística nos cursos de Direito não apenas como fruto do ensino, mas ancorada também nas atividades de extensão, proporcionando ao estudante a necessária formação emancipatória e complexa, democratizando o acesso ao conhecimento, unindo a teoria científica à prática jurídica e desenvolvendo as habilidades às quais devem estar aptos os estudantes na busca de soluções para os variados desafios do universo jurídico.

2.5.3 Uma proposta para o conhecimento segmentado em “caixas”: Transdisciplinaridade

O sociólogo francês Edgar Morin (2002) critica o modelo de ensino que separa os conhecimentos artificialmente através das disciplinas, impedindo a compreensão dos problemas do mundo e de si mesmo. Em sua obra “*Os sete saberes necessários à educação do futuro*”²⁶, ele nos revela que o conhecimento segmentado em disciplinas nos impede de enxergar o conjunto e de contextualizar, habilidades essas que deveriam ser estimuladas no ensino:

Porque nós seguimos em primeiro lugar, um mundo formado pelo ensino disciplinar e é evidente que as disciplinas de toda ordem que ajudaram o avanço do conhecimento são insubstituíveis, o que existe entre as disciplinas é invisível e as conexões entre elas também são invisíveis, isto não significa que seja necessário conhecer somente uma parte da realidade, *é preciso ter uma visão que possa situar o conjunto.*

[...]

Portanto, **o ensino por disciplina, fragmentado e dividido**, impede a **capacidade natural que o espírito tem de contextualizar**, é essa capacidade que deve ser estimulada e deve ser desenvolvida pelo ensino de ligar as partes ao todo e o todo às partes. (Grifo nosso).

É importante ressaltar que a tradicional formação nas faculdades de direito é também reflexo de propostas curriculares que insistem em segmentar o conhecimento em disciplinas que não se comunicam, conforme pontua Edgar Morin na obra “*A cabeça bem-feita: repensar*

²⁶ Em 1999, por iniciativa da UNESCO, Edgar Morin foi solicitado a sistematizar um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para se repensar a educação no próximo milênio. Na obra, Morin expõe nestes “sete saberes” um desafio a todos os pensadores empenhados em repensar os rumos que as instituições educacionais terão de assumir, se não quiserem sucumbir na inércia da fragmentação e da excessiva disciplinarização, características das últimas décadas de mundialização neoliberal.

a reforma, reformar o pensamento”, em que o saber científico está contraposto à uma realidade cada vez mais transversal e multidisciplinar, eliminando as possibilidades de compreensão e reflexão:

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. (MORIN, 2003, p. 13)

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável. (MORIN, 2003, p. 14).

Para o autor, a solução não é extinguir as disciplinas, mas integrá-las. Desta feita, abandonando-se a fragmentação disciplinar, acredita-se ser exequível a maior autonomia do aluno, uma vez que será estimulado a contextualizar os saberes que adquire. Conforme assevera (GUSTIN, 2003, p. 199):

O estudante deverá ser estimulado em sua curiosidade intelectual e em sua capacidade de questionar até mesmo (e talvez, principalmente) a estrutura do ensino superior que conduz, inevitavelmente, à fragmentação do saber: **uma separação forçada entre prática e teoria e uma construção analítica fundamentada em disciplinas desconexas entre si.** (Grifo nosso).

Capella (2011, p. 41) afirma que assim como no ensino médio, o ensino superior também está organizado segundo uma decomposição analítica do saber, apresentada sob forma de disciplinas separadas. Assim, uma aprendizagem inovadora “*não só exige contemplar como provisórias e revisáveis as delimitações de cada saber particular [...]*.” Para a aprendizagem inovadora de Capella (2011, p. 42), há dois elementos importantes, quais sejam a historicidade e a interdisciplinaridade. No que tange à interdisciplinaridade, o autor acredita que esta:

[...] conduz à observação do objeto formal de uma ciência ao objeto material a partir do qual foi construído, e daí à contemplação deste a partir da perspectiva de outra ou outras disciplinas distintas que o estudam também.

Basarab Nicolescu (1999) perpassa o raciocínio da Física clássica à Física moderna para alcançar os três pilares da transdisciplinaridade que determinam a metodologia da pesquisa transdisciplinar. Os pilares da transdisciplinaridade emergem da mais avançada ciência contemporânea, especialmente da física quântica. Segundo Nicolescu, “*o maior impacto cultural da revolução quântica é, sem dúvida, o de colocar em questão o dogma filosófico contemporâneo da existência de um único nível de Realidade*²⁷.”

O autor afirma que embora a transdisciplinaridade²⁸ não seja uma nova disciplina, nem uma hiperdisciplina, alimenta-se da pesquisa disciplinar que, por sua vez, é iluminada de maneira nova pelo conhecimento transdisciplinar.

Em estudo sobre os desafios à universidade, (SANTOS, 2011, p. 28) também concorda que o conhecimento universitário - ou seja, o conhecimento científico produzido nas universidades foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar “*cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades.*”

Nota-se que o conhecimento universitário produzido tradicionalmente na última década está sendo colocado em xeque diante dos desafios sociais contemporâneos. Segundo Santos (2011, p. 28), a situação é quase de colapso em muitos países periféricos e é difícil nos países semiperiféricos e centrais, ainda que nestes últimos haja mais capacidade para resolver os problemas conjunturais.

Inserido neste contexto de enfraquecimento do conceito de Universidade no século XXI, o ensino jurídico, bem como a formação jurídica tradicional das faculdades de Direito acompanha o movimento de crise, como em tantas outras áreas do conhecimento, uma vez que não preparam o aluno de maneira interdisciplinar ao exercício de suas profissões de maneira criativa para a resolução dos desafios contemporâneos.

Compreender a existência e a efetividade de outros tipos de “saber”, que extrapolam o conhecimento puramente disciplinar, fragmentado e, muitas vezes desconexos com a

²⁷ Para Nicolescu, **Realidade** é “aquilo que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas. [...] A Realidade não é apenas uma construção social o consenso de uma coletividade, um acordo intersubjetivo. Ela também tem uma dimensão *trans-subjetiva*, na medida em que um simples fato experimental pode arruinar a mais bela teoria científica.” (NICOLESCU, 1999, p. 7). Para ver mais: NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

²⁸ O autor diferencia os seguintes conceitos: 1) **Pluridisciplinaridade**: diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo; 2) **Interdisciplinaridade**: diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra e 3) **Transdisciplinaridade**: diz respeito àquilo que está “*ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.*” (NICOLESCU, 1999, p. 7).

experiência prática do universo jurídico, é um avanço no processo de reflexão-crítica do aluno de graduação, que deve, a todo momento, desenvolver sua habilidade de questionar e refletir criticamente. Capella há de afirmar que “*são mais importantes as perguntas, que as respostas.*” (CAPELLA, 2011, p. 37-39).

2.5.4 Educação jurídica em Boaventura de Sousa Santos: conhecimento pluriversitário e ecologia dos saberes²⁹

Segundo (SANTOS, 2007, p. 58), o ensino nas faculdades de direito é dominado por um paradigma jurídico-dogmático, de modo que se formou uma cultura de extrema indiferença ou exterioridade de direito diante das mudanças experimentadas pela sociedade.

As faculdades de direito “*têm se mostrado herméticas ao diálogo com os grupos sociais, bem como com outras áreas do saber, científico ou não*” (SANTOS, 2007, p. 60), o que demonstra **(i)** a reduzida ênfase nas atividades de extensão que unem teoria jurídica à solução de problemas da realidade social de forma ativa, humanística e emancipatória e **(ii)** a carência de diálogo interdisciplinar entre a ciência jurídica e outros campos do saber, necessários ao pleno desenvolvimento da formação estudantil no ensino superior³⁰.

Nesse sentido, vislumbra-se a necessidade de demonstrar a importância das atividades de extensão como caminho para a formação humanística, possibilitando desenvolver as habilidades práticas fundamentais no estudante de direito que o auxiliem na resolução dos diversos problemas jurídicos no contexto de transformações das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Para João Antônio de Paula (2013, p. 02), das três dimensões constitutivas da universidade, qual seja a tríade ensino-pesquisa-extensão, prevista no art. 207 da CR/88 (BRASIL, 1988), a extensão foi a última a surgir e admite que ela não tem sido bem compreendida e assimilada pelas universidades:

²⁹ O tema que envolve o Acesso à justiça e a quarta onda renovatória, de Kim Economides foi abordado também no artigo “*Educação Jurídica além das salas de aula: a extensão e a formação humanística*”, capítulo do livro sobre Acesso à Justiça de minha autoria juntamente à prof. Adriana Goulart de Sena Orsini, fruto de debates e reflexões a partir da disciplina “Temas de Teoria do Processo - Acesso à Justiça e Soluções Consensuais de conflitos”, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da UFMG, ainda a ser publicado.

³⁰ De forma a ratificar este tópico, o Parecer nº 635 de 2018, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito, homologado e publicado pelo MEC em 14/12/2018, por meio da Portaria nº 1.351, prevê no art. 4º, inc. XIII : “*Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a: [...] XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar.*”

Das três dimensões constitutivas da universidade, a extensão foi a última a surgir, seja por isso, seja por sua natureza intrinsecamente interdisciplinar, seja pelo fato de se realizar, em grande medida, além das salas de aulas e dos laboratórios, seja pelo fato de estar voltada para o atendimento de demandas por conhecimento e informação de um público amplo, difuso e heterogêneo, por tudo isso, talvez, as atividades de extensão não têm sido adequadamente compreendidas e assimiladas pelas universidades.

O autor reconhece a existência de questões complexas, interdisciplinares, com público difuso e heterogêneo e traz a reflexão de que a extensão convoca, de fato, a universidade a cumprir seu papel de transformação social, aproximando a transmissão dos conhecimentos para seus *efetivos destinatários*:

De fato, as dificuldades conceituais e práticas da justa compreensão e implementação da extensão universitária decorrem, em grande parte, do fato de a extensão se colocar questões complexas, seja por suas implicações político-sociais, seja por exigir postura intelectual aberta à inter e à transdisciplinaridade, que valorize o diálogo e a alteridade. Para dizer de forma simples, a extensão universitária é o que permanente e sistematicamente convoca a universidade para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social, que aproxima a produção e a transmissão de conhecimento de seus efetivos destinatários, cuidando de corrigir, nesse processo, as interdições e bloqueios, que fazem com que seja assimétrica e desigual a apropriação social do conhecimento, das ciências, das tecnologias. (PAULA, 2013, p. 06).

O que em linhas muito gerais significa dizer que, mais importante que transmitir e produzir conhecimento científico para alunos de graduação em Direito, é aplicar os saberes de forma dialógica às complexidades sociais, de forma a construir um saber conjunto e participativo.

Enéa de Stutz e Almeida (2003, p. 85) reforça a dimensão ética das atividades de extensão, uma vez que a mera apreensão do conhecimento - enquanto apropriação de conceitos sobre objetos - não é suficiente para produzir valores, é necessário convertê-lo em bens acessíveis a uma parcela mais extensa da população:

Dito de outro modo, a extensão determina, em boa parte, a própria *destinação* do conhecimento produzido e socializado. Portanto, em termos objetivos, a extensão garante a relevância social e a pertinência política do ensino e da pesquisa, ao convertê-los em bens acessíveis a uma parcela mais extensa da população e, dessa maneira, o conhecimento possa contribuir para uma melhor qualidade de vida ao maior número possível de pessoas. Este propósito evidencia a dimensão ética embutida necessariamente nas atividades de extensão.

Sabe-se que a mera apreensão do conhecimento - enquanto apropriação de conceitos sobre os objetos - não é suficiente para produzir valores, nem para alimentar atitudes consequentes no plano das relações sociais. É preciso ir além: no processo ensino/aprendizagem, insistir na indagação sobre a relevância social do conhecimento, ou ainda, sobre a função do conhecimento na construção e preservação da dignidade humana.

Em sua obra *“A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade”*, Santos (2011) traz importantes conceitos sobre a experiência proporcionada pelas atividades de extensão. Assim, afirma que na lógica do conhecimento universitário *“os investigadores quem determinam os problemas científicos a resolver, definem a sua relevância e estabelecem as metodologias e os ritmos de pesquisa.”*

Esse conhecimento é característico por sua homogeneização e organização hierárquica, e a autonomia do investigador pode levar a uma certa irresponsabilidade social deste ante os resultados da sua aplicação. Segundo o autor, *“a universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido.”* (SANTOS, 2011, p. 29).

O autor ainda acrescenta que as atividades de extensão devem ser repensadas, pois muitas vezes ocorre o oferecimento de palestras e atendimentos jurídicos desarticulados com a realidade *“afunilados numa aplicação técnica da ciência jurídica.”* (SANTOS, 2007, p. 59).

Em contraposição a este conhecimento universitário, o autor propõe a emergência de um novo modelo, por meio do conhecimento pluriversitário:

[...] é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Com essa **aplicação extra-muros**, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma **partilha entre pesquisadores e utilizadores**. (Grifo nosso).

Além disso, afirma que trata-se de um conhecimento de caráter interativo, que por sua própria contextualização, obriga ao diálogo ou confronto com outros saberes: *“O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interatividade, uma interatividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e comunicação.”* (SANTOS, 2011, p. 29).

A par desse tipo de conhecimento transdisciplinar, seria possível promover a efetiva utilização do saber teórico, obtido nos espaços de ensino e pesquisa jurídicos, na aplicação prática para as muitas realidades sociais.

Em diálogo com a transdisciplinaridade relacionada à formação do aluno de graduação dentro das instituições jurídicas, Santos (2011) vai além e nos revela um importante conceito que deriva da pesquisa-ação: a *ecologia dos saberes*. Para o autor:

A ecologia dos saberes é um aprofundamento da pesquisa-ação. É algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade e, como tal, não pode ser decretada por lei. A reforma deve apenas criar espaços institucionais que facilitem e incentivem a sua ocorrência. A ecologia dos saberes é, por assim dizer, **uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade**. Consiste na **promoção de diálogos** entre o saber científico, ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade. (SANTOS, 2011, p. 56, grifo nosso).

Segundo seu entendimento, esse conjunto de práticas promovem uma nova convivência ativa de saberes, no pressuposto de que todos eles, incluindo o científico se podem enriquecer nesse diálogo, de maneira que é possível criar comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade em um espaço de interconhecimento.

Conforme pontua Maria Fernanda Repolês, a perspectiva da *ecologia dos saberes* proposta por Santos influencia diretamente a Sociologia Jurídica, pois ao aplicá-la aos estudos empíricos acaba por enxergar mudanças que antes eram imperceptíveis. É preciso trazer o exemplo prático que ela nos relata sobre a origem das formas alternativas de resolução de conflitos:

Um bom exemplo dessa aplicação são os estudos a respeito das chamadas formas alternativas de resolução de conflitos. Essas formas são alternativas à forma oficial do Estado por meio de seus órgãos, principalmente, pelo Judiciário. **Os estudos sociológico-jurídicos descobriram que a origem de algumas delas encontram-se em práticas cotidianas de comunidades em situação de completa exclusão social** que nelas acham o resguardo que lhes é negado pelo Direito oficial. Ao longo do desenvolvimento da própria Ciência do Direito e da Sociologia Jurídica essas formas não oficiais e periféricas são incorporadas e adaptadas ao Direito oficial, caso, por exemplo da conciliação e da mediação. **A origem delas está em práticas de comunidades periféricas na África** (Santos, 1997), **mas são hoje amplamente utilizadas pelo Direito estatal**, adaptadas aos conflitos de Direito de família, dos Juizados Especiais, do Direito do Trabalho, entre outros. (BROCHADO e tal, 2012, p. 217, grifo nosso).

Assim, os institutos da conciliação e da mediação, que têm ganhado destaque e valorização em várias searas do Direito formal, foram originados de debates realizados com comunidades excluídas socialmente, provenientes da África. Esse fenômeno demonstra a importância de manter uma relação aberta e dialógica entre o conhecimento universitário e o conhecimento social.

A efetividade do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão faria o mais completo sentido para a comunidade acadêmica, que ainda desvaloriza a extensão diante

dos outros dois pilares, se o olhar para o Direito fosse, de fato, como Ciência Social Aplicada. Gustin reforça sua importância diante de uma reflexão que faz a partir da obra de Ortega³¹:

E a extensão, onde se instalaria? Desconhece-se, em geral, que esta função específica é de grande valor para todas aquelas áreas que trabalham com conhecimentos relacionados com as instituições sociais, em especial as Ciências Sociais aplicadas.

Nesta seara, torna-se clara a relevância de experiências extra-muros no processo de formação dos alunos de Direito, em conformidade com uma preparação prática humanística para o exercício profissional em cenários de múltiplas realidades e propostas sociais, bem como promover o agir/refletir sobre os problemas socioculturais e econômicos.

A sensibilidade para perceber onde estão estes saberes exige estimulação, ou seja, talvez seja preciso nos permitir reconhecer que o Direito não é encontrado apenas no sistema estatal, ou nas correntes doutrinárias, mas pode ser “achado na rua”, como tem surgido nas concepções teóricas desenvolvidas por Roberto Lyra Filho³², dentre outros.

Para (SANTOS, 2011, p. 54), a extensão na universidade é uma área que, para ser levada a cabo com êxito, exige cooperação intergovernamental, pois a extensão envolve uma vasta área de prestação de serviços e os seus destinatários são variados: “*grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o setor público; o setor privado.*”

Também nesse sentido está disposto no arquivo da “*Coleção Extensão Universitária*” do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX)³³:

³¹ Gustin explica que em sua obra, Ortega apontava para as três funções históricas da universidade: a transmissão de cultura; o ensino das profissões; a investigação científica e a educação de novos homens de ciência. Assim, conclui-se que o autor se refere a apenas duas funções, ou seja, tanto a transmissão de cultura como o ensino das profissões devem ser pensadas como inscritas em uma mesma função: a do ensino. Com isso, o autor se refere à transmissão de cultura tão-somente como transmissão de conhecimentos de alto nível, por meio das “grandes” disciplinas. Ele não considera como “missão da Universidade” a extensão. Referência da obra: Ortega ORTEGA Y GASSET, José. *Misión de la Universidad*. Madrid: Icaria, 1947, 239 p. apud GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes. *Pedagogia da Emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI*. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

³² Roberto Lyra Filho é considerado o fundador da Nova Escola Jurídica Brasileira (NAIR) e importante referencial da teoria crítica do Direito no Brasil, tendo criado a expressão “*Direito achado na rua*” que depois foi teorizada e institucionalizada por José Geraldo de Sousa Júnior, fundador do grupo de “*O Direito Achado na Rua*”, com sede na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB). Para referência bibliográfica sobre o tema: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo (org). *O Direito Achado na Rua: Concepção e Prática*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015, 260p.

³³ O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometida com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php>>. Acesso em: 07 set. 2018.

Fica bastante explícito que a extensão só se concretizará, enquanto prática acadêmica, quando for discutida a sua proposta de ação global e sua inserção institucional nos departamentos, definindo as suas linhas de ensino e pesquisa em função das exigências da realidade.

O que se percebe, por fim, é que o entendimento de uma formação humanística perpassa uma amplitude incognoscível que extrapola a grade curricular e as disciplinas a que são destinadas na graduação. As experiências extra-muros, promovidas por atividades de extensão são fonte inesgotável de aprendizados que tocam os direitos humanos e devem ser estimuladas pelas universidades e IES, não apenas para cumprir sua função social, mas garantir a plena formação de estudantes de Direito envolvidos com as diversidades sociais e aptos a questionar as muitas desigualdades dentro e fora dos espaços de aprendizado.

Efetivar o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão torna-se imprescindível para aproximar o conhecimento teórico, universitário do conhecimento social, num ciclo factível da ecologia dos saberes proposta por Santos, fortalecendo o conhecimento pluriversitário.

Nesse diapasão, verifica-se a relevância de trabalhar em prol de uma educação jurídica que construa sujeitos capazes de compreender a dinâmica complexa dos processos sociais e, ao mesmo tempo, atuar ativa e criticamente dentro dessa realidade, para a consecução do projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição da República de 1988.

2.6 Inovação nas faculdades de direito: algumas ideias

Os autores Clayton Christensen³⁴ e Henry Eyring, na obra *A universidade inovadora: mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro* descrevem a teoria da *inovação disruptiva*, que sustenta a existência de dois tipos de inovações. A primeira delas é a **inovação sustentadora**, “*que faz com que algo venha a se tornar maior ou melhor.*” Nesse sentido, cita exemplos que podem ratificar esse tipo de inovação: aeronaves capazes de voar a localidades mais distantes, baterias de celular que duram mais e no campo educacional, universidades que oferecem maior número de áreas do conhecimento, com centros de atividade de alto desempenho. (CHRISTENSEN; EYRING, 2014, p. XXV).

A segunda é a **inovação disruptiva**, por sua vez, introduz no mercado um produto ou serviço “*que não é tão bom quanto as ofertas mais tradicionais e de melhor qualidade, mas*

³⁴ Clayton Christensen é professor de Administração na *Harvard Business School*.

que é de fácil aquisição e utilização.” Como exemplo, o autor cita a educação à distância, que *a priori* era destinada somente aos consumidores que não pudessem comparecer a uma aula em determinado local e horário, além de apresentar baixa qualidade, sendo apenas a reprodução de aulas tradicionais via computador. Ocorre que à medida que as inovações disruptivas passam por um aprimoramento, sustentadas pelas próprias inovações sustentadoras, elas passam a se tornar uma ameaça para os provedores tradicionais de ensino. (CHRISTENSEN; EYRING, 2014, p. XXV).

Nesse contexto de disrupção, é necessário repensar as estruturas educacionais propostas às tradicionais e insuficientes faculdades de Direito do país. Roberto Mangabeira Unger³⁵ em seu memorando denominado *Uma nova faculdade de direito no Brasil*, propõe um novo curso de Direito, pois acredita não haver modelo de ensino jurídico em nenhuma iniciativa educacional no mundo que possa ser adaptada à nossa realidade.

Sobre a implantação do novo modelo o autor aponta que *“mais do que qualquer obstáculo prático, pesará contra a proposta sua novidade”*, uma vez que, conforme sua valorosa crítica: *“é uma antipatia que pode ser agravada pela falta de costume no Brasil de abraçar projetos que não hajam sido referendados antes por alguns dos centros de cultura que nos acostumamos a imitar.”* (UNGER, 2006, p. 114).

Assim, propõe a divisão do curso em cinco partes, que ele denomina currículos, quais sejam (1) o currículo do direito brasileiro, (2) o currículo das disciplinas de apoio e aprofundamento, (3) o currículo das práticas de direito, (4) o currículo da globalização e (5) o currículo das alternativas institucionais, os quais ele explica ao longo do memorando como deveriam ser conduzidas. (UNGER, 2006, p. 120).

O formato comum das aulas recomendado é de grupos de 20 a 30 alunos. Entretanto, nos currículos de práticas do direito e no de alternativas institucionais, convém substituir tal número por equipes de trabalho, de seis a dez alunos.

O método híbrido usado pelo autor para descrever o mapeamento sumário e o aprofundamento exemplar deve prevalecer nos currículos do direito brasileiro, das disciplinas de apoio e da globalização. Nos currículos das práticas do direito e das alternativas institucionais *“o mais profissionalizante e o mais ambicioso intelectualmente”* sugere-se a substituição da abordagem híbrida pela aprendizagem (no caso das práticas do direito) ou pela pesquisa e formulação (no caso das alternativas institucionais) dentro das pequenas equipes, de

³⁵ Roberto Mangabeira Unger foi professor Titular de Direito da Universidade de Harvard. É um pensador social, político e jurídico, por duas vezes ministro-chefe da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República do Brasil.

seis a dez alunos. Há neste momento uma maneira de ver a situação e as possibilidades das sociedades contemporâneas, através da “*identificação, decomposição, recombinação e renovação de suas instituições, no currículo das alternativas institucionais.*” (UNGER, 2006, p. 121).

E como seriam as metodologias de ensino desta faculdade? Nem exposição teórica doutrinária, nem o estudo de casos como ocorre nos Estados Unidos, mas a combinação de *mapeamentos informativos e abrangentes*, de forma expositiva, seguida por *discussões com o método intensivo de aprofundamento seletivo e analítico*:

Qual deve ser o método predominante no ensino deste currículo? Nem a exposição doutrinária - instrumento preferido do escolasticismo predominante - nem o estudo de casos - antiga predileção das escolas de direito nos Estados Unidos - representam a melhor solução. O método tem de guardar relação estreita com a visão que anima o projeto pedagógico. Por isso mesmo, nunca pode ser mais do que uma proposta dirigida ao corpo de professores, que o adotará ou o alterará de acordo com as ideias de cada um.

O método predominante que proponho é a combinação de introduções ou mapeamentos informativos e abrangentes, pelo método convencional de exposições, seguidas por discussões, com o método intensivo, de aprofundamento seletivo e analítico de temas exemplares dentro de cada matéria. **A inovação, portanto, está neste elemento intensivo, que exige explicação mais pormenorizada.** (UNGER, 2006, p. 125).

O modelo proposto outorga autonomia para a escolha de determinadas carreiras jurídicas, como advogados, juízes e membros do Ministério Público, pois conforme aponta: “*Como o curso de direito que idealizo tem, também, outros objetivos, não há porque exigir este currículo de todos os alunos*”, dando ao estudante certa flexibilidade nas escolhas.

Acredita-se que nesta proposta de Roberto Unger seja possível integrar as disciplinas de forma transversal e transdisciplinar, desenvolvendo o raciocínio crítico e analítico dos alunos, buscando a solução de problemas jurídicos, além de trabalhar habilidades de comunicação interpessoal, em razão dos intensos trabalhos em equipe.

O modelo proposto não teve aplicação prática em nenhum sistema educacional de Direito, permanecendo, portanto no campo hipotético e criativo, mas deixando em aberto as reflexões sobre a propositura de algum modelo feito pelo Brasil, para os brasileiros.

3 ALTERAÇÕES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO: O QUE A HISTÓRIA NOS CONTA

A intenção deste capítulo é destacar as principais alterações do currículo dos cursos de graduação em Direito, em uma breve retomada histórica que vai desde as *cathedras* (cadeiras) do Império, às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Direito, no intuito de compreendermos uma das razões pelas quais este curso é visto como “tradicional”; não apenas por ter sido um dos primeiros a serem implantados no país, mas porque sua história curricular é notória quanto às poucas alterações que sofreu até meados dos anos 1980, deixando clara a enraizada resistência a mudanças, além da pouca ênfase em disciplinas humanísticas em sua história curricular.

Antes de adentrar o estudo, é preciso ter em mente o que nos revela Ivor Goodson, grande estudioso sobre as estruturas curriculares: *“as disciplinas não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais.”* (GOODSON, 2007a, p. 244).

Desta forma, toda construção curricular é reflexo de estruturas de poder, legitimada por determinados grupos legalmente autorizados a pensá-la e concebê-la, obedecendo a decisões políticas, econômicas ou até mesmo particulares. Em entrevista sobre a história das disciplinas, Goodson, afirma:

Ficou claro que havia uma política governando as disciplinas do currículo escolar. Então o que eu acabei fazendo foi tentar ensinar aos professores e pesquisadores que **o currículo é um processo político e social e que não é possível entendê-lo como puro conhecimento**, conhecimento descontextualizado, conhecimento social. Trata-se de um **conhecimento politicamente estruturado**, nem sempre de maneira conservadora, negativa. (GOODSON, 2007b, p. 121, grifo nosso).

Nesse sentido, Marcus Taborda traz, de maneira muito didática em dossiê³⁶ sobre a história do currículo e das disciplinas escolares, a visão de vários estudiosos sobre o tema, dentre eles, os estudos de Ivor Goodson sobre o currículo como construção social. Um dos pontos de destaque está no entorno político da definição curricular:

³⁶ Este trabalho não se cumpre a analisar toda a extensão teórica que embasa a história do currículo, nem a história das disciplinas, tendo por bem apenas citar a relevância e destaque ao pensamento de Ivor Goodson em que currículo é uma dimensão de escolhas políticas e grupos sociais. Ver mais detalhes sobre o texto do Prof. Marcus Taborda (FAE/UFMG) por meio da referência: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Os estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares: das preocupações com as práticas escolares para o mundo da pesquisa acadêmica**. Pensar a Educação em Revista, Curitiba/Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 3-41, jan-mar/2017. Disponível em: <<http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/Hist%C3%B3ria-Do-Curr%C3%ADculo.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2019.

Para ele seria ingênuo supor que o currículo é definido no vácuo temporal ou espacial dos conflitos sociais. Quando pensamos, por exemplo, em livros didáticos, tema e objeto bastante estudados hoje, devemos considerar que eles abordam conteúdos selecionados da cultura com fins pedagógicos. Mas **essa seleção cultural não está isenta de debates e disputas**, como bem lembra Goodson, operando com uma chave teórica fundamental para Raymond Williams (2003): **tradição seletiva**. (OLIVEIRA, 2017, p. 12, grifo nosso).

Na esteira desse pensamento, Raymond Williams revela que todas as disputas em torno da definição, produção e reprodução cultural fundam uma tradição que, à longa duração, vai lentamente definindo o que é mais “relevante” para uma determinada sociedade em termos de organização e criação cultural. Nos dizeres de Taborda, *“o que nos propõe Goodson, então, do ponto de vista da pesquisa sobre a história do currículo e das disciplinas, é compreender o currículo como tradição inventada, lugar de produção e reprodução social onde as prioridades político-sociais são soberanas.”* (OLIVEIRA, 2017, p. 14 apud GOODSON, 1991).

Nesse contexto, fortalecendo o que se costuma chamar de “engessamento do currículo jurídico”, muitas disciplinas do curso de Direito permanecem como escolhas priorizadas nas estruturas curriculares, contínuas vezes descontextualizadas do pluralismo social, regional e político que caracteriza a contemporaneidade brasileira:

Não raro, também, matérias e disciplinas se justificam tão somente pela satisfação tecnicista, dogmática e personalista de grande contingente dos que atuam nos cursos jurídicos, sem o indispensável comprometimento com a nova ordem política, econômica, social, e com seus pluralismos políticos, jurídicos, regionais e axiológicos que caracterizam a contemporaneidade brasileira e a comunidade das nações. Com efeito, esse contexto está a exigir bastante autonomia intelectual e lúcido raciocínio jurídico, com as visíveis características de cientificidade e criticidade, epistemologicamente sedimentados, centrados também em uma escala de valor dignificante para o Brasil, para a pessoa humana e para os cidadãos, no pluralismo anteriormente remetido. (BRASIL, 2004b, p. 16).

Dito isto, e conscientes de que qualquer estrutura curricular é fruto de uma escolha política, tornamos didático o entendimento dos grandes períodos vividos pelos cursos de graduação em Direito, com base nos dados fornecidos pelo Parecer nº 211/2004 do CNE/CES, dividindo-o em 5 (cinco) partes, quais sejam:

- (1) **Currículo Único** → de 1827 (Império) a 1962 (passando pela P. da República/1889);
- (2) **1ª versão do Currículo Mínimo Nacional + Currículo Pleno** → 1963 a 1972;
- (3) **2ª versão do Currículo Mínimo Nacional + Currículo Pleno** → 1973 a 1994;
- (4) **3ª versão do Currículo Mínimo Nacional + Currículo Pleno** → flexibilização em 1994;

(5) **Diretrizes Curriculares Nacionais** → (i) 2004 e (ii) 2018 - até os dias atuais.

3.1 Currículo Único → de 1827 a 1962

Verifica-se que os primeiros cursos de Direito no Brasil, do período de 1827 a 1962, tiveram um “currículo único”, nacional, rígido e invariável constituído de nove cadeiras (*cathedra*), a ser cumprido em cinco anos, com ênfase em disciplinas como Direito Natural e Direito Público Eclesiástico. Para este longo período de 135 (cento e trinta e cinco anos) é possível citar apenas **duas** alterações:

- a) **1854** → Inclusão das cadeiras de Direito Romano³⁷ e Direito Administrativo ao currículo único existente, que possuía o seguinte formato:

Quadro 2 - Currículo único em 1827, antes da primeira alteração em 1854

1º ano	1ª cadeira	Direito Natural
		Direito Público
		Análise da Constituição do Império
		Direito das Gentes
		Diplomacia
2º ano	1ª cadeira	Continuação das matérias do ano antecedente
	2ª cadeira	Direito Público Eclesiástico
3º ano	1ª cadeira	Direito Pátrio Civil
	2ª cadeira	Direito Pátrio Criminal, com a teoria do processo criminal
4º ano	1ª cadeira	Continuação do Direito Pátrio Civil
	2ª cadeira	Direito Mercantil e Marítimo
5º ano	1ª cadeira	Economia Política
	2ª cadeira	Teoria e Prática do processo adotado pelas leis do Império

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no Parecer nº 211/2004 do CNE/CES (BRASIL, 2004b).

- b) **1895** → Com a proclamação da República, em 1889, e sob a influência das correntes positivistas, o Direito Natural deixou de prevalecer, desvinculando-se a Igreja do

³⁷ É preciso esclarecer que, embora tenham sido duas alterações, elas foram muito relevantes para a construção da História do Direito no Brasil, de maneira que não está sendo desvalorizada a inclusão das referidas disciplinas no percurso curricular da época.

Estado, de modo que Direito Público Eclesiástico foi extinto. A lei nº 314/1895 fixou novo currículo para o curso de Direito, aprovando a criação das cadeiras de Filosofia do Direito, História do Direito e de Legislação Comparada sobre o Direito Privado. O currículo único passou a ter o seguinte formato:

Quadro 3 - Currículo único em 1895, após as duas alterações em 1854 e 1895

1º ano	1ª cadeira	Filosofia do Direito
	2ª cadeira	Direito Romano
	3ª cadeira	Direito Público Constitucional
2º ano	1ª cadeira	Direito Civil
	2ª cadeira	Direito Criminal
	3ª cadeira	Direito Internacional Público e Diplomacia
	4ª cadeira	Economia Política
3º ano	1ª cadeira	Direito Civil
	2ª cadeira	Direito Criminal, especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário
	3ª cadeira	Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado
	4ª cadeira	Direito Comercial
4º ano	1ª cadeira	Direito Civil
	2ª cadeira	Direito Comercial (especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária)
	3ª cadeira	Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal
	4ª cadeira	Medicina Pública
5º ano	1ª cadeira	Prática Forense
	2ª cadeira	Ciência da Administração e Direito Administrativo
	3ª cadeira	História do Direito, especialmente do Direito Nacional
	4ª cadeira	Legislação Comparada sobre Direito Privado

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no Parecer nº 211/2004 do CNE/CES (BRASIL, 2004b).

Em uma breve retomada histórica, temos que o cerne da cultura jurídica no Brasil foi em grande parte herdada de Portugal, a Metrópole do Brasil no período colonial³⁸. Não foi uma

³⁸ Sobre a influência portuguesa na cultura jurídica brasileira, Alberto Venâncio Filho destaca: “*Por isso mesmo o estudo do ensino jurídico no Brasil não pode prescindir da análise da situação cultural em Portugal, do papel que nela desempenharam as instituições educacionais e o direito, e do modo como esta cultura se transplantou para o Brasil, como forma e tipo de colonização.*” (FILHO, 1982, p. 01).

preocupação da Coroa Portuguesa erguer instituições de ensino superior na Colônia³⁹, de modo que os brasileiros que tinham condições econômicas, iam cursar Direito na Universidade de Coimbra.

Os dois primeiros cursos de Direito no Brasil surgiram no Império, a partir da Lei de 11 de agosto⁴⁰ de 1827, diploma fundador do ensino jurídico brasileiro, sancionada por D. Pedro I, com sede em Olinda e São Paulo. O principal objetivo nesta fase histórica era a de formar homens que, além de exercer as profissões da magistratura e advocacia, pudessem vir a ser “*dignos Deputados e Senadores para ocuparem os lugares diplomáticos e mais empregos do Estado*”⁴¹, em outras palavras, os egressos dos cursos de Direito passavam a constituir, prioritariamente, a malha política e burocrática do Estado.

Sérgio Adorno, em sua obra *Os Aprendizes do Poder* realizou um estudo que demonstra a importância dos bacharéis em Direito na construção do Estado Nacional. Influenciados pelo liberalismo econômico e político, o autor afirma que a cultura jurídica do Império produziu um tipo específico de intelectual:

politicamente disciplinado, conforme os fundamentos ideológicos do Estado; criteriosamente profissionalizado para concretizar o funcionamento e o controle do aparato administrativo; e habilmente convencido da legitimidade, pelo menos da legalidade da forma de governo instaurada. (ADORNO, 1988, p. 91).

Assim, o desenvolvimento da vida acadêmica e cultural dos bacharéis em Direito em São Paulo durante a vigência da monarquia, de origem agrário-escravocrata, nunca se circunscreveu às atividades curriculares, mas na atuação política, bem como nas atividades burocráticas, que indiretamente, também influenciavam a tomada de decisões políticas:

Não é fora de propósito que a vida acadêmica lhes ensinou o “segredo” dessa luta: a atuação no interior das instituições políticas, nas fimbrias da administração estatal. **É preciso lembrar que a maior parte dos políticos que galgaram posições de**

³⁹ Ressalta-se a diferença do surgimento de universidades entre a Colônia Portuguesa e a Colônia Espanhola: “[...] pelo fato de não existirem na Colônia instituições de ensino superior, a formação universitária era dada aos brasileiros pela Universidade de Coimbra. Tem-se nesse aspecto uma outra característica importante da colonização portuguesa, ao contrário do que fez a Espanha que, de longa data, criou estabelecimentos de ensino superior na América Espanhola.” (FILHO, 1982, p. 07).

⁴⁰ Os debates que promoveram a Lei de 11 de agosto de 1827, no período do Império ocorreram em três níveis: na Assembleia Constituinte de 1823, e em 1826 e 1827, nas duas Casas, que, de acordo com a Carta de 1824, compunham a Assembleia Geral: a Câmara dos Deputados e o Senado. Todos os debates estão compilados e organizados na obra: BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. *Criação dos cursos jurídicos no Brasil*. Documentos parlamentares. Brasília; Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977. 697p.

⁴¹ Esta previsão estava descrita nos estatutos do Visconde de Cachoeira, destinados ao curso criado provisoriamente pelo decreto de 9 de janeiro de 1825, que deveria funcionar no Rio de Janeiro. (FILHO, 1982, p. 30).

comando, na estrutura de poder do Estado, tiveram formação jurídica; todavia, igualmente verdade, que a maior parte dos bacharéis formados, preparados para integrar os quadros burocráticos estatais, foi atuar nas delegacias de polícia, nos gabinetes executivos setoriais - provinciais e municipais - , nas promotorias e varas judiciais locais, na vereança.

As academias de Direito não somente profissionalizaram o “grande intelectual”, mas, sobretudo, o “pequeno intelectual”, aquele que promoveu o desenvolvimento das estruturas de poder no interior e nos limites das próprias instituições para as quais foi carreado e mudamente disciplinou a sociedade nas franjas da burocracia. (ADORNO, 1988, p. 160, grifo nosso).

Por meio do trecho da obra de Sérgio Adorno é possível dimensionar o valor atribuído aos bacharéis em Direito no cenário político e nas estruturas de poder, bem como no processo de tomada de decisões no país.

3.2 Currículo Mínimo Nacional para o curso de Direito

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), lei nº 4.024/61, em seu art. 9º⁴², bem como a Lei de Reforma Universitária, lei nº 5.540/68, no art. 26⁴³, estabeleciam que ao então Conselho Federal de Educação incumbia a fixação dos currículos mínimos dos cursos de graduação, válidos para todo o país.

Segundo o Parecer nº 67, de 2003, do CNE/CES⁴⁴, que revogou o Parecer nº 146, de 2002, do CNE/CES, as principais razões para a existência de um currículo mínimo eram, resumidamente: **(i)** observar normas gerais válidas para o país, de modo que ao estudante pudessem ser assegurados, como “igualdade de oportunidades” os mesmos conteúdos, duração e, inclusive, denominação das disciplinas, em qualquer instituição, **(ii)** assegurar uniformidade a todos quantos colassem grau profissional, diferenciados apenas pelas disciplinas complementares e optativas, **(iii)** facilitar as transferências entre instituições, de uma localidade para outra, ou até na mesma localidade, 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 art. 100 da lei 4.024/61⁴⁵, com a redação dada pela lei 7.037/82, **(iv)** fornecer

⁴² Art. 9º: Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete: [...] e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (art. 35, parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no art. 70.

⁴³ Art. 26: O Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.

⁴⁴ Parecer nº 67, aprovado em 11/03/2003, pelo Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior - Ministério da Educação e do Desporto. Despacho do Ministro publicado no DOU em 02/06/2003.

⁴⁵ Art. 100: A transferência de alunos, de uma para outra instituição de qualquer nível de ensino, inclusive de país estrangeiro, será permitida de conformidade com os critérios que forem estabelecidos: a) pelo Conselho Federal de Educação, quando se tratar de instituição vinculada ao sistema federal de ensino; b) pelos Conselhos Estaduais

diplomas profissionais, assegurando o exercício das prerrogativas e direitos da profissão, como rezava o art. 27 da lei 5.540/68⁴⁶, (v) 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, mantendo-se, pelo menos, o número de créditos/cargas horárias-aula estabelecido no currículo aprovado. (BRASIL, 2003, p. 01).

O objetivo central da existência dos currículos mínimos era a de supor igualdade entre os profissionais de diferentes instituições, embora todos estivessem “aprisionados” nesta configuração formal denominada “grade curricular”, conforme explica o Parecer:

Dado esse caráter universal dos currículos mínimos para todas as instituições, constituíam-se eles numa exigência para uma suposta igualdade entre os profissionais de diferentes instituições, quando obtivessem os seus respectivos diplomas, com direito de exercer a profissão, por isto que se caracterizavam pela rigidez na sua configuração formal, verdadeira “grade curricular”, dentro da qual os alunos deveriam estar aprisionados, submetidos, não raro, até aos mesmos conteúdos, prévia e obrigatoriamente repassados, independentemente de contextualização, com a visível redução da liberdade de as instituições organizarem seus cursos de acordo com o projeto pedagógico específico ou de mudarem atividades curriculares e conteúdos, segundo as novas exigências da ciência, da tecnologia e do meio. (BRASIL, 2003, p. 02).

Antes de adentrar nas especificidades das 3 (três) versões de currículo mínimo para o curso de Direito, é preciso ter em mente que embora houvesse ocorrido a mudança de “currículo único” para o de “currículo mínimo” nacional, permaneceu-se um currículo de Direito caracterizado por seu extremo tecnicismo, sem preocupação maior com a fenômenos jurídicos que levassem em conta aspectos humanistas, como revela o Parecer nº 211/2004:

Apesar do estímulo que se continha no novo modelo, para que as instituições de ensino superior tivessem mais liberdade, porque a elas incumbia a formalização e operacionalização do seu “currículo pleno”, ainda assim o currículo de Direito se manteve **rígido, com ênfase bastante tecnicista, sem a preocupação maior com a formação da consciência e do fenômeno jurídicos, não se preocupando com os aspectos humanistas**, políticos, culturais e sociais, mantendo-se, assim, o citado tecnicismo, próprio do início e de boa parte do período republicano anterior. (BRASIL, 2004b, p. 08, grifo nosso).

de Educação, quando se tratar de instituições estaduais e municipais; c) pelo colegiado máximo, de natureza acadêmica, em cada instituição, quando inexisterem normas emanadas dos órgãos previstos nas alíneas anteriores.

⁴⁶ Art. 27: Os diplomas expedidos por universidade federal ou estadual nas condições do artigo 15 da Lei nº 4.024 (*), de 20 de dezembro de 1961, correspondentes a cursos reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação, bem como os de cursos credenciados de pós-graduação serão registrados na própria universidade, importando em capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo, com validade em todo o território nacional.

3.2.1 1ª versão do Currículo Mínimo + Currículo Pleno → 1963 a 1972

Do período que consiste de 1895 a 1962 (67 anos, portanto), não houve nenhuma alteração curricular dos cursos de Direito, até que, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN - 1ª versão), lei nº 4.024/61, o então competente Conselho Federal da Educação⁴⁷ alterou a concepção de “currículo único” para a de “currículo mínimo” nacional, por meio do Parecer nº 215, de 15/09/1962.

Segundo o que dispõe a análise histórica do ensino jurídico, a pouquíssima alteração curricular na graduação durante o Império e no período republicano indicam o incondicional controle político-ideológico sobre o curso:

Esses enfoques revelam, dentre outros motivos, como o curso de Direito esteve, durante o Império e no período republicano até 1962, **sob forte e incondicional controle político-ideológico**, constituindo-se “currículo único”, com as poucas alterações já apontadas, o que explica a **enraizada resistência às mudanças**, somente incentivadas, **ainda que de forma tênue, a partir de 1962**, com a implantação do primeiro currículo mínimo nacional, para o curso de Direito. (BRASIL, 2004b, p. 5. grifo nosso).

Foi, certamente, um avanço significativo, em 1963, o surgimento dos “currículos mínimos” para todo o País e “currículos plenos” das instituições de ensino, revelando importante passo na flexibilização curricular, ainda que mantida fixa a duração de cinco anos.

O Parecer nº 215⁴⁸, aprovado em 15/09/1962 propôs um novo currículo de Direito, bacharelado, com duração de 5 (cinco) anos, a ser implantado a partir de 1963, com 14 disciplinas:

⁴⁷ O Conselho Federal de Educação foi criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 4.024/61), em substituição ao até então existente Conselho Nacional de Educação, com base no disposto nos arts. 9º, § 1º, e 70.

⁴⁸ O parecer n. 215, de 1962, homologado pela Portaria Ministerial de 4/12/62, e, depois, o Parecer 162, de 27/1/72, que ensejou a Resolução CFE 3, de 25/2/72, com os acréscimo da Resolução 15/73, fixou, a cada época, currículo único e currículo mínimo com duração do curso para o bacharelado em Direito, como forma de cotejar com o que se preconiza para a fixação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito, à luz da nova ordem jurídica educacional brasileira. (BRASIL, 2004b, p. 06).

Quadro 4 - 1º Currículo Mínimo do curso de Direito em 1963

1	Introdução à Ciência do Direito
2	Direito Civil
3	Direito Comercial
4	Direito Judiciário (com prática forense)
5	Direito Internacional Privado
6	Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado)
7	Direito Internacional Público
8	Direito Administrativo
9	Direito do Trabalho
10	Direito Penal
11	Medicina Legal
12	Direito Judiciário Penal (com prática forense)
13	Direito Financeiro e Finanças
14	Economia Política

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no Parecer nº 211/2004 do CNE/CES (BRASIL, 2004b).

Ressalte-se que, embora houvesse maior flexibilidade das instituições na formulação de seu currículo pleno, o currículo de Direito manteve-se rígido, com ênfase bastante tecnicista, sem preocupar-se com aspectos humanísticos e sociais:

Apesar do estímulo que se continha no novo modelo, para que as instituições de ensino superior tivessem mais liberdade, porque a elas incumbia a formalização e operacionalização do seu “**currículo pleno**”, ainda assim o currículo de Direito se manteve rígido, **com ênfase bastante tecnicista**, sem a preocupação maior com a formação da consciência e do fenômeno jurídicos, **não se preocupando com os aspectos humanistas, políticos, culturais e sociais**, mantendo-se, assim, o citado tecnicismo, próprio do início e de boa parte do período republicano anterior. (BRASIL, 2004b, p. 08, grifo nosso).

Nesse sentido, Horácio Wanderlei ratifica a existência de cadeiras estritamente dogmáticas, sendo apenas a disciplina de “Introdução à Ciência do Direito” destinada à análise mais ampla do Direito:

Na prática continuou existindo a rigidez curricular e a tendência profissionalizante do ensino jurídico, em virtude das cadeiras estritamente dogmáticas, sendo a Introdução à Ciência do Direito a única matéria destinada a uma análise mais ampla do fenômeno jurídico. Houve uma redução, das matérias de cunho humanista e de cultura geral. Esse novo modelo passou a vigorar em 1963 e embora mais flexível que os anteriores não eliminaram a desvinculação do ensino jurídico com a realidade política, econômica, social e cultural do país. (RODRIGUES, 1995, p. 43).

O autor aduz ainda que mudanças estruturais não ocorreram, permanecendo a estrutura vigente. Os cursos de Direito continuaram apresentando as mesmas falhas que apresentavam desde o Império, somadas a outras emergentes.

3.2.2 2ª versão do Currículo Mínimo + Currículo Pleno → 1973 a 1994

Advindo, então, a lei nº 5.540/68 (Lei de Reforma Universitária), foi alterado o currículo mínimo fixado em 1962, introduzindo mudanças, com flexibilizações relacionadas à oferta de cursos de graduação em Direito. Portanto, no período que compreende o ano de 1973 a 1994, o ensino jurídico brasileiro teve como diretrizes o que estava disposto na Resolução nº 03/72, do Conselho Federal de Educação⁴⁹, decorrente do Parecer nº 162/72, com os acréscimos da Resolução nº 15/73.

O art. 2º da Resolução 3/72/CFE dispunha que o curso de Direito seria ministrado no mínimo com 2700 horas de atividades, cuja integralização se faria no mínimo em quatro e no máximo sete anos letivos. Segundo o disposto no art. 3º, além da habilitação geral prescrita em lei, as instituições poderiam criar habilitações específicas.

Neste 2º formato de currículo mínimo do curso de Direito, temos a seguinte disposição curricular:

⁴⁹ Observadas, sempre, as competências do Conselho Federal de Educação, estabelecidas no art. 9º, § 1º, ainda vigente, da lei 4.024/61, e as constantes da lei 5.540/68, para a fixação dos currículos mínimos nacionais e sua duração para os cursos de graduação.

Quadro 5 - 2º Currículo Mínimo do curso de Direito em 1972

A. Básicas	1. Introdução ao Estudo do Direito 2. Economia 3. Sociologia
B. Profissionais	4. Direito Constitucional (Teoria do Estado - Sistema Constitucional Brasileiro) 5. Direito Civil (Parte Geral – Obrigações – Parte Geral e Parte Especial – Coisas – Família – Sucessão). 6. Direito Penal (Parte Geral – Parte Especial) 7. Direito Comercial (Comerciantes – Sociedades – Títulos de Crédito – Contratos Mercantis e Falências) 8. Direito do Trabalho (relação do Trabalho – Contrato de Trabalho – Processo Trabalhista) 9. Direito Administrativo (Poderes Administrativos – Atos e Contratos Administrativos – Controle de Administração Pública – Função Pública) 10. Direito Processual Civil (Teoria Geral – Organização Judiciária – Ações – Recursos – Execuções) 11. Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento – Recursos – Execução) 12. Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado 13. Estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva, de acordo com a legislação específica 14/15. Duas opcionais dentre as seguintes: a) Direito Internacional Público b) Direito Internacional Privado c) Ciências das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal) d) Direito da Navegação (Marinha e Aeronáutica) e) Direito Romano f) Direito Agrário

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no Parecer nº 211/2004 do CNE/CES (BRASIL, 2004b).

Em consulta à obra de Álvaro Melo Filho, quando da oportunidade da alteração curricular proposta pelo Parecer nº 162/72 do CFE, verifica-se à época a preocupação com a manutenção de um curso de Direito “tradicional”:

Sem pretender fazer apologia ou defesa do atual currículo fixado pelo Parecer 162/72 do CFE ressalta o Prof. Pereira Lira que a razão pela qual foi escolhido o “currículo mínimo”, “único”, e não o sistema francês, de “currículos diversificados” (isto é, decomposto em uma parte fixa, comum a todos os alunos, e outra, parte variável, relacionada com os objetivos específicos) - é que esse “currículo diversificado” representaria uma revolução na tradição brasileira. (MELO FILHO, 1979, p. 31).

O autor não especifica se esta revolução seria positiva ou negativa, mas segundo minha interpretação do trecho, entendo que não era interessante perder a “tradição brasileira” no curso de Direito, revelando a enraizada cultura jurídica em reduzir a autonomia curricular, deixando a cargo do “currículo pleno”, dedicado à escolha das faculdades, a pouca liberdade para transitar em outras áreas do Direito que não fossem as disciplinas mínimas.

Segundo Horácio Wanderlei, o que ocorreu, erroneamente, foi a interpretação de que “currículo mínimo” seria “currículo pleno”, e que seria portanto, suficiente, sem que houvesse sido ofertada a formação complementar e opcional:

O que parece ter ocorrido, por parte das instituições de ensino, no entanto, foi uma má interpretação do "espírito" da reforma. A maioria delas adotou o currículo mínimo como sendo o currículo pleno, deixando de acrescentar—lhe outras disciplinas que permitiriam a adequação dos cursos às realidades regionais.

A nível curricular, o que deveriam entender os responsáveis por nossos cursos e faculdades de Direito, é que o currículo mínimo é um *curriculum* necessário, mas não é um currículo suficiente, daí por que deve possuir uma parte complementar e opcional que viabilize a formação de profissionais especializados e mais bem preparados para enfrentar o mercado de trabalho. As normas vigentes permitem a extensão do programa e do tempo de duração do curso de Direito. É preciso entender que currículo mínimo não é currículo pleno. (RODRIGUES, 1987, p. 40).

Em 1980, O MEC constituiu uma comissão de especialistas no intuito de “*refletir com profundidade a organização e o funcionamento dos cursos de Direito, no País, apresentando proposta de alteração do currículo implantado pela Resolução antes referida*” (BRASIL, 2004b, p. 12), uma vez que ainda se considerava o ensino estritamente “legalista” e “tecnicista”, em desconformidade com uma formação jurídica pautada pelo raciocínio jurídico capaz de situar o profissional do direito a desempenhar eficientemente perante as situações sociais emergentes.

Desta forma, a comissão de especialistas de ensino jurídico constituída em 1980 pelo MEC, apresentou proposta de currículo mínimo para o curso de graduação em Direito, bacharelado, constituído de quatro grupos de matérias, sendo o primeiro grupo pré-requisito para os três subsequentes, como a seguir se detalha:

Quadro 6 - Currículo sugerido pela Comissão de Especialistas de Ensino Jurídico constituída em 1980 pelo MEC

1. Matérias Básicas	Introdução à Ciência do Direito Sociologia Geral Economia Introdução à Ciência Política Teoria da Administração
2. Matérias de Formação Geral	Teoria Geral do Direito Sociologia Jurídica Filosofia do Direito Hermenêutica Jurídica Teoria Geral do Estado
3. Matérias de Formação Profissional	Direito Constitucional Direito Civil Direito Penal Direito Comercial Direito Administrativo Direito Internacional Direito Financeiro e Tributário Direito do Trabalho e Previdenciário Direito Processual Civil Direito Processual Penal
4. Matérias Direcionadas a Habilitações Específicas⁵⁰	600 horas

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no Parecer nº 211/2004 do CNE/CES (BRASIL, 2004b).

A proposta apresentada não teve tramitação no CFE e no MEC, jamais tendo sido objeto de deliberação daquele Colegiado, “sobretudo porque a Resolução 3/72, apesar de enfeixar um currículo mínimo nacional, permitia às instituições de ensino certo grau de autonomia para

⁵⁰ O último grupo proposto, direcionado para habilitações específicas constituídas de conhecimentos especializados, deveria ser composto por disciplinas e áreas de conhecimento que atendessem à realidade regional, às possibilidades de cada curso, à capacitação do quadro docente e às aptidões dos alunos, lembrando-se que estava ali prevista a implantação do Laboratório Jurídico, com carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas/atividades, a serem cumpridas em até dois anos, substituindo o estágio curricular supervisionado e extracurricular, ensejando até a eliminação do Exame de Ordem, previsto na Lei 4.215/63, e mantidos nas Resoluções 3/72 e 15/73 (BRASIL, 2004b, p. 13).

definirem seus currículos plenos, desde que fossem respeitados aqueles mínimos curriculares contidos na Resolução.” (BRASIL, 2004b, p. 13).

3.2.3 3ª versão do Currículo Mínimo + Currículo Pleno → flexibilização em 1994

A partir da Portaria nº 1.886/94, conhecida por “Portaria Ministerial”, houve a flexibilização para habilitações e especializações temáticas, em 1994, com previsão para serem implantadas em 1996, porém adiadas para 1998. A ementa da referida Portaria foi redigida com um equívoco ou contradição em seus termos: “*Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico*”, posto que, se “diretrizes” fossem, amplas e abertas, não haveria a exigência expressa de limitado “conteúdo mínimo do curso jurídico” nacional, ainda que sem embargo dos “currículos plenos” das instituições. (BRASIL, 2004b, p. 05).

O art. 6º da Portaria regulava o conteúdo mínimo, afirmando que as matérias poderiam estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso, assim distribuídas em dois grupos:

Quadro 7 - 3º Currículo Mínimo para o curso de Direito em 1998

I. Matérias Fundamentais	Introdução ao Direito Filosofia (Geral e Jurídica) Ética (Geral e Profissional) Sociologia (Geral e Jurídica) Economia Ciência Política (com Teoria do Estado)
II. Matérias Profissionalizantes	Direito Constitucional Direito Civil Direito Administrativo Direito Tributário Direito Penal Direito Processual Civil Direito Processual Penal Direito do Trabalho Direito Comercial Direito Internacional

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no Parecer nº 211/2004 do CNE/CES (BRASIL, 2004b).

Segundo o que dispõe o Parecer 211/2004, a Portaria Ministerial ofertou uma dimensão teórico-prática ao currículo e ensinou a formação do senso crítico dos alunos, além de passar a ter a concepção de estágio curricular como Prática Jurídica e não apenas Prática Forense⁵¹, bem como a obrigatoriedade de atividades integradas, como ensino, pesquisa e extensão⁵²:

A Portaria 1.886/94 trouxe inovações que se constituíam avanços para o ensino jurídico, especialmente pelo seu direcionamento à realidade social e integração dos

⁵¹ Portaria 1.886/94 - Art. 10. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total 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 instalações adequadas para treinamento das atividades 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 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.

⁵² Portaria 1.886/94 - Art. 4º. Independentemente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, crédito ou outro), serão destinados cinco a dez por cento da 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 científica e disciplinas não previstas no currículo pleno.

conteúdos com as atividades, dando dimensão teórico – prática ao currículo e ensejando a formação do senso crítico dos alunos, além de contemplar mais flexibilidade na composição do currículo pleno, através de disciplinas optativas e diferentes atividades de estudos e de aprofundamento em áreas temáticas. Dentre os avanços, poder-se-á citar a concepção do estágio curricular supervisionado como Prática Jurídica e não simplesmente como Prática Forense; a manutenção da flexibilidade curricular, ensejando que as instituições de ensino adequassem seus currículos plenos às demandas e peculiaridades do mercado de trabalho e das realidades locais e regionais, ainda com a obrigatoriedade das atividades integradas das funções ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2004b, p. 13).

A Portaria fixou o currículo mínimo nacional do curso jurídico e sua duração de, no mínimo, 3.300 (três mil e trezentas) horas de atividades, integralizáveis em, pelo menos cinco anos, ampliando-se a carga horária mínima de 2.700 (duas mil e setecentas) (Resolução 3/72) para 3.300 (três mil e trezentas) horas/atividades e majorando a duração mínima de quatro para cinco anos e a máxima de sete para oito anos.

Além disso, a Portaria exigia a prática de Educação Física (art. 7º) e acrescia ao parágrafo único do art. 6º, que “*As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinariedade*”, no intuito de ampliar a comunicação entre as disciplinas do currículo.

Por fim, é preciso dar destaque também ao art. 8º da Portaria⁵³, pois foi dada liberdade curricular às instituições de ensino para que atendessem às necessidades sociais e de mercado de trabalho sob forma de “especialização” do estudante de Direito, aprofundando-se em determinada área preferencial:

Certamente, o art. 8º continha uma respeitável proposta pedagógica, além do caráter metodológico, na medida em que enseja o atendimento às vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho, equivalendo dizer que as instituições têm a liberdade e até a responsabilidade de flexibilizar o seu currículo pleno para ensejar a formação de profissionais do Direito aptos a ajustar-se às mudanças iminentes, inclusive de caráter regional, de forma que o operador do direito possa, além do conhecimento geral da ciência do direito, aprofundar-se em uma determinada área ou ramo específico a que pretenda dedicar-se preferencialmente, sob a forma de estudos de “especialização” integrados aos estudos da graduação, que podem culminar, posteriormente, com a pós-graduação *lato sensu*, de acordo com os componentes do Núcleo de Especialização Temática, complementando a carga horária indispensável à citada pós-graduação. (BRASIL, 2004b, p. 14).

Porém, a definição de conteúdos mínimos esbarrava na concepção de diretrizes que se propunha a adotar, de forma que o CNE/CES aprovou o Parecer CES nº 507/99, para que o

⁵³ Portaria 1.886/94 - Art. 8º. A partir do 4º ano, ou do período letivo correspondente, e observado o conteúdo mínimo previsto no art. 6º, poderá o curso concentrar-se em uma ou mais áreas de especialização, segundo suas vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho.

Senhor Ministro de Estado da Educação revogasse as Portarias nº 1.886/94 e 3/96, no intuito de “assegurar a coerência nas Diretrizes Curriculares” sob a nova concepção preconizada nas leis nº 9.131/95⁵⁴ e 9.394/96⁵⁵. (BRASIL, 2004b, p. 14).

Basicamente, o Parecer CES nº 507/99, alertava sobre a necessidade de traçar metodologia, de tal forma que a Câmara de Educação Superior pudesse, no momento oportuno, deliberar sobre as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Direito.

3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais → (i) 2004 e (ii) 2018 - até os dias atuais

Com o advento da lei nº 9.131, de 24/11/95, - dando nova redação aos arts. 5º a 9º da LDBN, lei nº 4.024/61, - o art. 9º § 2º, alínea “c”⁵⁶, conferiu à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação.”

Desta forma, instituições de ensino foram convocadas, mediante edital publicado (Edital 4, de 04/12/97) pelo SESu/MEC para discutir com a sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros setores envolvidos, sobre as propostas para a elaboração das DCN dos cursos de graduação, a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área.

De acordo com o que foi previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela lei nº 10.172, de 9/1/2001⁵⁷, nas metas para o ensino superior, o objetivo de estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação seria o de garantir maior flexibilidade, criatividade e responsabilidade das instituições de ensino superior ao elaborarem suas propostas curriculares:

Quanto aos paradigmas das Diretrizes Curriculares Nacionais, cumpre, de logo, destacar que eles objetivam servir de referência para as instituições na organização de

⁵⁴ A lei nº 9.131/95 alterava algumas disposições da 1ª versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), lei nº 4.024/61.

⁵⁵ A lei nº 9.394/96 é a 2ª versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), que vigora até os dias atuais.

⁵⁶ Art 9º: As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno. [...] § 2º São atribuições da Câmara de Educação Superior: [...] c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação.

⁵⁷ Lei 10.172, de 9/1/2001: 4. Ensino Superior: [...] 4.3 Objetivos e Metas: [...] 11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.

seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Ademais, devem também induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definir múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais. (BRASIL, 2003, p. 04).

Permeando os argumentos de autonomia e flexibilidade das instituições, as Diretrizes Curriculares também objetivavam ampliar a expectativa sobre a formação universitária: não mais se cogitam profissionais “preparados”, pois em um contexto social de mudanças constantes, é necessário que a formação proporcione um profissional apto às mudanças:

Certamente, adviria uma nova concepção da autonomia universitária e de responsabilização das instituições não-universitárias, em sua harmonização com essas mutações contínuas e profundas, de tal forma que ou as instituições se revelam com potencial para atender “às exigências do meio”, ou elas não se engajarão no processo de desenvolvimento e se afastarão do meio, porque não poderão permanecer “preparando” recursos humanos “despreparados” ou sem as aptidões, competências, habilidades e domínios necessários ao permanente e periódico ajustamento a essas mudanças. **Com efeito, repita-se, não se cogita mais do profissional “preparado”, mas do profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável.** (BRASIL, 2003, p. 07, grifo nosso).

As DCNs representam, portanto, um novo marco legal estabelecido a partir da LDBN nº 9.394/96, e confirmado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de acordo com a lei nº 10.172/2001. Lastreadas pelos Pareceres nº 776/97, 583/2001, 67/2003, os quais informam o relato em torno de todas as propostas recebidas da SESu/MEC, dos órgãos de representação profissional e de outros segmentos da sociedade brasileira, resultam, por fim, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito⁵⁸.

O Parecer nº 55/2004, reexaminado pelo Parecer nº 211/2004, definem o texto das DCN que são instituídas pela Resolução CNE/CES nº 9/2004⁵⁹. Segundo este último Parecer, a DCN para os cursos de Direito deve refletir a heterogeneidade das mudanças sociais, em consonância às sofisticadas tecnologias e as complexas situações jurídicas que se apresentam (BRASIL, 2004b, p. 04).

⁵⁸ O texto do Parecer nº 211, 2004 reforça a participação conjunta de diversos segmentos sociais no debate sobre as DCNs, até o momento de sua elaboração: “*Foram também as contribuições da Ordem dos Advogados do Brasil, por sua Presidência, por seu Conselho Federal, por sua Comissão de Estudos Jurídicos, pelas Seccionais e Sub Seccionais dos Estados, de diversas entidades públicas e privadas, em particular da Associação Brasileira do Ensino do Direito – ABEDi, e de outras associações correlatas, além da profunda discussão em congressos e audiências públicas.*” (BRASIL, 2004b, p. 17).

⁵⁹ A Resolução CNE/CES nº 9/2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

3.3.1 Destaque para alterações relevantes - DCN 2018

A primeira versão das DCN para o curso de Direito vigorou de 2004 até outubro de 2018, portanto à época de escrita final deste trabalho, houve por bem aprovar nova DCN⁶⁰ para o curso de Direito, por meio do Parecer CNE/CES n° 635/2018 (homologado pelo MEC por meio da Portaria n° 1.351, em 14/12/2018):

É nessa perspectiva, especialmente, que se estabelece a necessidade de revisão periódica de diretrizes curriculares de cursos da educação superior. Com efeito, se torna relevante a verificação da atualidade dos currículos, seja em relação ao desenvolvimento da área de conhecimento, seja em relação aos requisitos sociais e econômicos das atividades profissionais do(a)s egresso(a)s, bem como a articulação interdisciplinar e as diversas possibilidades curriculares, e sua articulação com pesquisa e extensão. Mais do que isso, ressalta-se a importância de diretrizes curriculares que estimulem a formação de competências e habilidades, por meio de metodologias ativas. (BRASIL, 2018, p. 01).

Nesta oportunidade, torna-se relevante ressaltar as grandes alterações na versão de 2018, quando comparadas às de 2004, dando destaque aos pontos fundamentais que são defendidos neste trabalho, qual seja uma formação jurídica de caráter humanístico e transdisciplinar voltado à prática, ratificando a importância das atividades de extensão, como um dos caminhos possíveis de obter esta formação. Nesse sentido, o art. 7º do Parecer n° 635/2018 aduz:

Os cursos deverão estimular a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos.

O art. 2º, inc. XII, § 3º afirma que “*As atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa*”, de modo a fortalecer a tríade ensino-pesquisa-extensão, pilares da educação superior.

⁶⁰As Diretrizes Curriculares Nacionais previstas no Parecer n° 635/2018 apresentam a seguinte estrutura formal para o curso de Direito: **1)** Os elementos que devem constar no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (art. 2º); **2)** O Perfil do graduando e o plano de ensino (art. 3º); **3)** O rol de competências cognitivas, instrumentais e interpessoais (art. 4º), que na DCN de 2004 era conhecidas por habilidades e competências; **4)** As perspectivas formativas, quais sejam: a) Formação Geral, b) Formação técnico-jurídica e c) Formação prático-profissional (art. 5º), que na DCN de 2004 eram conhecidas por Eixos (Formação Fundamental, Formação Profissional e Formação Prática); **5)** A Prática Jurídica, como componente curricular obrigatório (art. 6º), que na DCN de 2004 estava como Estágio Supervisionado; **6)** Atividades complementares, como as atividades de extensão e/ou culturais que enriqueçam a formação jurídica - não devem ser confundidas com Prática Jurídica ou TC (arts. 7º, 8º e 9º); **7)** Formas específicas e alternativas de avaliação (art. 10); **8)** Trabalho de Curso, componente curricular obrigatório (art. 11); **9)** Carga horária de 3.700 h, com 20% da carga horária destinada às atividades complementares e de prática jurídica (arts. 12 e 13).

Além disso, o art. 2º, inc. XII, § 4º indica que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso deve prever um tratamento transversal dos conteúdos, deixando explícito as políticas de educação em direitos humanos, dentre outros temas relevantes para a formação jurídica:

O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, **de educação em direitos humanos**, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras. (Grifo nosso).

A Resolução prevê no art. 5º, §3º que a IES poderá introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares que definam ênfase em determinado campo do Direito, bem como para “*articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito*”, sugerindo as seguintes áreas: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, **Direitos Humanos**, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário. Além de ser um tópico de extrema relevância para a ênfase na formação humanística, o texto da nova DCN demonstra preocupação com a transversalidade entre as áreas jurídicas e a solução dos novos desafios que se apresentam ao egresso do curso.

Segundo o que dispõe o texto do Parecer nº 635/2018, as Diretrizes se propõem a garantir um processo de aprendizagem que garanta autonomia intelectual, promovendo uma formação inovadora:

É preciso que se tenha claro que as Diretrizes Curriculares, ao destacarem a preocupação com um processo de aprendizagem que garanta autonomia intelectual ao aluno, que valorize a utilização de metodologias ativas, e que destaque a importância de formação de competências e habilidades, preocupam-se em construir critérios que possam provocar os cursos de Direito para uma formação inovadora, que garanta excelência e consiga responder aos novos desafios que são apresentados todos os dias por uma sociedade cada vez mais complexa. (BRASIL, 2018, p. 11).

Uma das novas habilidades previstas para o egresso, é “*apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos*” (art. 4º, inc. XIV), bem como “*desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar*” (art. 4º, inc. XIII), de modo que também nesse momento, a nova DCN revela a importância de fortalecer a transversalidade da formação, associada a direitos humanos, bem como desenvolver a aptidão de se relacionar em grupos, sejam eles formados por profissionais do Direito, ou de outras áreas, uma vez que se percebe a intensa comunicação da área jurídica com outros campos do saber.

Com a necessidade de modernizar os métodos de integração entre teoria e prática, o art. 2º, inc. VI prevê a adoção de metodologias ativas para o processo de aprendizagem na graduação, em conformidade ao necessário enriquecimento das práticas didáticas do curso de Direito, no qual o arraigado formalismo do aparato e do discurso jurídico reduzem a participação do aluno e, por conseguinte, a oportunidade de uma formação emancipatória e autônoma.

Torna-se inquestionável, portanto, a necessidade de adaptar as estratégias didáticas do ensino em Direito de forma a serem complementadas pelas TIC. O grande desafio desta realidade no ensino jurídico segundo Leite (LEITE, 2003) e Nunez (NUNEZ, 2010) é a inclusão digital ou infoinclusão dos alunos e professores. Para isso é necessária uma formação continuada para criar habilidades de uso e construção de propostas didáticas de incorporação das TIC nas aulas, bem como a elaboração de material didático e propostas de atividades significativas envolvendo o uso das TIC.

Talvez por ser o instrumento pelo qual se defina a maneira como o conhecimento será formado e difundido, a metodologia do ensino seja a primeira a sofrer questionamentos diante da gritante falta de sintonia entre os métodos tradicionais e os desafios apresentados por esse “novo mundo”. Nesse sentido, o art. 9º traz a possibilidade do uso de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas como atividades complementares de graduação como componente curricular:

Art. 9º De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do PPC, contextualizados com relação às suas inserções no âmbito geográfico e social, as IES poderão definir conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por **meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas**, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do artigo 11. (Grifo nosso).

Ainda sobre o diálogo entre teoria e prática defendida neste trabalho, a nova DCN propõe textos sobre competências do graduando que abarcam a necessidade de resolução de problemas, bem como a propositura de soluções, conforme previsão no art. 4º, inc. I e V:

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:

I - Interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, **articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas**.

[...]

V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos **com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito.** (Grifo nosso).

O domínio das formas consensuais de solução de conflitos passa a constar no texto do art. 3º, como parte dos requisitos ao perfil do graduando, acrescido à já prevista “*sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais.*” O Parecer também prevê a competência de “*desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos.*” (art. 4º, inc. VI).

Em consonância aos destaques deste trabalho, no que tange à influência das TIC sobre as habilidades essenciais ao exercício das profissões, em especial à profissão jurídica de advocacia, também a nova DCN prevê a Formação Geral, como perspectiva formativa que se propõe a dialogar com “*as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação.*” (art. 5º, inc. I).

Frente às alterações da nova DCN de Direito, proposta pelo Parecer nº 635/2018, verifica-se que a intensa metamorfose das exigências profissionais no cenário moderno levou à propositura de novas diretrizes que norteiem a formação do graduando. De um modo geral, percebe-se **(i)** a necessidade de valorizar o diálogo e a composição de conflitos, de modo a transformar a cultura litigante para o *mindset* de negociação e acordos; **(ii)** o reforço da necessidade de associar o conhecimento teórico ao prático, trazendo o texto a moderna visão de aprendizagem por meio de metodologias ativas de ensino; **(iii)** a ênfase nas atividades de pesquisa e extensão para a formação do egresso, ratificando os pilares ensino-pesquisa-extensão, ainda pouco valorizados em grande parte das IES para o Direito, bem como o destaque à imprescindibilidade das IES estimularem as atividades de extensão e a aproximação profissional às comunidades, além da criação de clínicas e projetos sociais; **(iv)** o maior uso do termo “transversalidade”, que embora já citado na DCN de 2004, nesta obteve reforço, deixando claro que o curso de graduação não deve ser hermético e linear, havendo a indispensabilidade de se relacionar os conteúdos sob diversas nuances que promovam o simples questionamento do graduando e o desenvolvimento de reflexão crítica; e **(v)** o aumento de 8 (oito) para 14 (quatorze) habilidades, agora denominadas competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, em que são acrescentadas algumas exigências ao graduando, tais como: a propositura de soluções às questões do Direito, a aceitação da diversidade e do pluralismo cultural, a compreensão do impacto de novas tecnologias na área jurídica, a capacidade de trabalhar em

grupos interdisciplinares formados não apenas por profissionais de Direito e a apreensão de conceitos deontológico-profissionais no desenvolvimento de perspectivas transversais sobre os direitos humanos. Todas essas novas habilidades são fruto de análises que concluem sobre a necessidade de comunicar aos interessados em Direito as mudanças pelas quais passam as exigências profissionais do futuro, constituindo-se as recentes alterações da DCN, prova desses estudos e debates.

Por fim, é preciso ressaltar que os movimentos de alteração curricular que ocorreram ao longo do tempo se propõem a atender à exigência de autonomia profissional para o egresso do curso de Direito ao longo da história, diante da celeridade em que se processam as mudanças:

O ato normativo, portanto, diferenciador ou caracterizador dos sentidos de época ou da contextualização do processo educacional brasileiro não pode transformar-se em um fim em si mesmo, mas deve ser concebido como o instrumento com que se atendem às peculiaridades e, conseqüentemente, o novo tempo em que vivemos, a exigir dos profissionais maior autonomia na sua capacidade de incursionar, com desempenhos científicos, no ramo do saber ou na área do conhecimento onde se situa a sua graduação, no ritmo célere com que se processam as mudanças. (BRASIL, 2004b, p. 10).

No capítulo seguinte serão analisadas as avaliações no ensino superior para o curso de Direito relacionadas ao processo de formação universitária no intuito de ratificar a hipótese de que ainda são exigidos dos alunos conhecimentos memorizados sobre normas jurídicas, que pouco ajudam a mapear o desenvolvimento de habilidades para o exercício profissional de maneira crítica e autônoma. Sabe-se que o aporte teórico também é parte da aprendizagem do estudante, porém este conhecimento deve(ria) ser verificado de forma mais transdisciplinar diante do que ocorre atualmente.

4 AVALIAÇÃO NOS CURSOS DE DIREITO

4.1 Avaliação, pra que(m) serve?

O termo “avaliação”, como afirma (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 204), é “plurirreferencial”: muda de significado e sentido de acordo com o valores que defende, de acordo com quem os defende, com determinada intencionalidade, conforme a base que a fundamenta, a função que pretende obter e, finalmente, de acordo com os destinatários que procura atingir. Conforme assevera (ALMEIDA JÚNIOR, 2001, p. 28), neste aspecto, *“dependendo da perspectiva escolhida, a avaliação pode ser objeto de emancipação e/ou regulação. Essa é uma de suas complexidades.”*

Considerando esta afirmação, no sentido de a avaliação ser objeto de regulação, ela pode estar voltada à aplicação de políticas, as quais os autores Marjukka e Sigurdur explicam a “avaliação de programa”. Por “programa”, entende-se, geralmente, um conjunto de atividades organizadas para realização dentro de cronograma e orçamento específicos do que se dispõe para a implementação de políticas, ou seja, para a criação de condições que permitam o alcance de metas políticas desejáveis. (ALA-HARJA; HELGASON, 2000, p. 8).

Nesse sentido, o objetivo da avaliação não é buscar a verdade absoluta, mas oferecer entendimento e uma visão justificada dos programas de implementação de políticas. A avaliação não substitui o processo de tomada de decisões, mas permite que sejam tomadas de maneira mais consciente. (ALA-HARJA; HELGASON, 2000, p. 10).

A avaliação e as informações educacionais podem ainda ser vistas como instrumento de gestão educacional, permitindo observar como as reformas estão avançando e, mais importante, quais os acertos e correções em curso exigidos para sua real efetividade. Além disso, *“contribuem para assegurar a transparência das informações, cumprindo assim dois requisitos básicos da democracia: a ampla disseminação dos resultados obtidos nos levantamentos e avaliações realizados; e a permanente prestação de contas à sociedade.”* (CASTRO, 2000, p. 121).

Dentro desta lógica, assevera (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 195) sobre o conceito e os efeitos da avaliação no contexto educacional:

a avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. Enfim, tem a ver com

as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade, em geral, do presente e do futuro.

Assim, em vários segmentos, e, principalmente, na educação superior, a avaliação cumpre diversos papéis e se presta a muitos objetivos. Por conseguinte, seus resultados afetam estruturas de poder e estruturas educacionais como o currículo, metodologias e práticas profissionais, levando-nos a considerar seu impacto direto e indireto para a formação proposta nos cursos de graduação em Direito.

4.1.1 A educação superior no contexto de globalização e suas transformações

Assim, *a priori*, é imprescindível refletir o papel das universidades e IES em um contexto amplo de globalização porque “*uma universidade não está fora, separada, mas está dentro da tessitura complexa e contraditória da sociedade, em relações de mútuas interatuações.*” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 164).

Ainda que possa soar “clichê”, de fato, a globalização operou mudanças em vários sentidos:

A globalização invade todos os cantos do mundo, seja as microdimensões do cotidiano ou as grandes manifestações cada vez mais multiculturais das sociedades, influencia as **novas configurações sociais**, altera as **velhas noções de espaço e tempo na comunicação**, expande as estruturas de informação, potencializa a mobilidade, imprime **novos perfis no mundo do trabalho**, impulsiona o acúmulo exponencial dos conhecimentos, gera mudanças nos campos das ciências e das tecnologias, produz o **declínio das certezas**, aumenta a complexidade nas relações humanas e na vida em geral. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 165, grifo nosso).

A educação superior também sofreu transformações, tendo perdido, em certa medida, o poder de estimular a capacidade crítica, a autonomia do pensamento e a reflexão:

Avanços alcançados nas esferas da ciência e da tecnologia e disfunções da globalização no campo social, econômico, político e ético **têm claramente efeitos sobre a educação superior.**

Com a expansão e o vasto domínio da economia de mercado, **a educação superior foi levada a embaçar o viço de sua capacidade crítica, da autonomia de pensamento, do hábito da reflexão radical**, da capacidade de compreensão global da história humana. As universidades estariam abdicando de sua função de intermediação entre o indivíduo, a sociedade civil e o Estado. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 167, grifo nosso).

Gustin e Lima (2010, p. 23) também afirmam que o fenômeno da globalização operou mudanças profundas na educação superior no país, de modo que a contribuição da educação no formato em que se apresenta hoje passou a ser questionada perante a sociedade:

Considerando as características da contemporaneidade, há que se pensar em novos fundamentos, metodologias e papéis para o desenvolvimento do ensino universitário brasileiro. Com a intensificação do fenômeno da globalização, particularmente com os avanços da microeletrônica, da automação e de outras tecnologias de largo espectro, tem-se convivido com uma aceleração do conhecimento científico e com seus impactos nos campos da comunicação e da informação. A educação superior é, imediatamente, afetada por essas transformações que questionam sua efetiva contribuição para o país e para a sociedade como um todo.

Diante desta realidade, inevitável concluir que a universidade já não possa mais ser explicada a partir de uma única ideia ou princípio interno, *“tendo em vista que os esquemas simples de compreensão da realidade social são insuficientes para dar conta da complexidade e da pluralidade de sentidos dos fenômenos humanos, especialmente com a fragmentação e a multiplicação dos conhecimentos, das informações e dos intercâmbios.”* (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 164).

Além disso, afirma (GUSTIN; LIMA, 2010, p. 24):

não se pode negar a inadequação cada vez mais profunda entre os conhecimentos e as formas do pensar universitário, realizados por conteúdos disciplinares fragmentados, e por sua desvinculação dos fatos ou problemas cada vez mais multidimensionais, transdisciplinares e transnacionais, no âmbito das sociedades e das culturas.

É, portanto, bandeira histórica a necessidade de as universidades compreenderem as transformações da sociedade e buscarem promover o desenvolvimento de novas habilidades educacionais em novos contextos.

Neste cenário complexo e multifacetado à universidade são exigidas respostas sobre a aceleração do conhecimento e suas múltiplas demandas externas:

No cruzamento de exigências e urgências contraditórias na nova geografia sem fronteiras que está transformando o planeta em um só alargado mercado financeiro, monetário, comercial, bursátil, cuja roda jamais cessa de girar, **a educação superior é instada a dar respostas à fragmentação e à aceleração dos conhecimentos, bem como atender mais efetivamente à multiplicidade das demandas externas.** (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 170, grifo nosso).

Se há profundos questionamentos sobre o conhecimento universitário, em razão das incontáveis transformações sociais decorrentes do fenômeno da globalização, também a avaliação da educação superior está em xeque. Vislumbra-se uma incongruência nos dados

obtidos, uma vez que eles devem refletir o aprendizado proposto nas universidades e IES. Mas se estamos descontentes com a formação universitária, o que esses dados avaliativos estão, na verdade, nos dizendo? Que tipo de mudanças educacionais sugerem que deva ocorrer?

A avaliação deve (ria) refletir a qualidade da formação universitária, abarcando os domínios cognitivos de conhecimento e compreensão, bem como a aplicação deste conhecimento de maneira qualitativa, neste trabalho defendida por meio da formação emancipatória e humanista. Mas antes, é preciso dar um passo atrás e dialogar com as ideias de Dias Sobrinho sobre o que o termo “qualidade” da educação superior pode significar.

Uma vez compreendidas estas críticas, é possível estabelecer as relações entre avaliação e formação universitária e o papel das avaliações externas para as reformas e mudanças da educação jurídica, no contexto do ensino superior.

4.2 “Qualidade” na educação superior

José Sobrinho parte de uma premissa para argumentar sobre os desafios de se obter a “qualidade”⁶¹ da educação superior:

Os argumentos abaixo se baseiam em uma premissa básica: a educação é um bem público, um direito de todos e um dever do Estado. Esta premissa desenvolve ainda dois pontos importantes: (a) não só todos têm o direito à educação, mas também é dever do Estado fornecer educação de qualidade para todos; e (b) a educação não é um bem negociável, embora possa ser fornecida por entidades privadas. Como é público, a educação deve ser de alta qualidade para todos. Os mecanismos que promovem e garantem a qualidade das instituições de ensino superior (IES), em consonância com as prioridades da sociedade, são, portanto, benéficos. Como a educação é um bem público, a garantia de uma educação de qualidade não pode ser considerada um produto comercial lucrativo; deve ser um instrumento que reforce os valores democráticos e fortaleça a soberania nacional e a identidade nacional. (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 99)⁶².

⁶¹ Não se pretende, neste trabalho, aprofundar sobre as concepções teóricas do entendimento de “qualidade” da educação superior, mas foi trazida a visão democrática de Dias Sobrinho, que apresenta as duas visões extremas sobre o tema, quais sejam o aspecto qualitativo e o quantitativo.

⁶² Livre tradução do texto original: “*The arguments below all rest on one basic premise: education is a public good, a right of everyone, and a duty of the State. This premise further develops two important points: (a) not only does everyone have the right to education, but it is also a duty of the State to provide quality education for all; and (b) education is not a negotiable good, although it may be provided by private entities. As it is public, education must be of a high quality for everyone. The mechanisms that promote and assure quality in higher education institutions (HEIs), in line with society's priorities, are therefore beneficial. As education is a public good, the assurance of quality education cannot be considered a profitable commercial product; it must be an instrument that reinforces democratic values and strengthens national sovereignty and national identity.*” (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 99).

Assim, a educação é um bem público, constituindo-se dever do Estado garantir este direito com qualidade a todos, sem distinção. Sendo bem público, não é passível de negociação comercial, embora possa ser fornecido por entidades privadas.

Nesse intuito, esclarece que não há uma única definição para “qualidade” na Educação Superior, portanto embasa o conceito partindo de alguns pilares fundamentais:

Embora não exista uma definição que satisfaça totalmente a todos, é importante ancorar o conceito de qualidade em alguns pilares fundamentais sólidos. Este texto enfatiza a necessidade inevitável de vincular a qualidade à relevância, à equidade, à responsabilidade social, à diversidade cultural e aos contextos específicos nos quais ela é estabelecida. **Isso ajuda a mostrar que a qualidade não é um conceito isolado, mas que só pode ser entendida quando vinculada a seus objetivos sociais.** No caso do ensino superior, o conceito de qualidade deve levar em consideração os compromissos e papéis públicos das IES e do Estado em termos de necessidades e ambições coletivas da sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 100, grifo nosso)⁶³.

Há vários motivos para a busca de mecanismos que consigam avaliar a qualidade dos sistemas e instituições, diante das transformações promovidas pelas tecnologias e o rompimento de barreiras educacionais e a expansão dos mercados, porém a grande questão reside em que há vários conceitos para “qualidade”, que interferem na forma como os dados obtidos por meio da avaliação serão interpretados:

As necessidades de crescimento de cada país e dos blocos continentais ante o ou diante do aumento da competitividade internacional, o protagonismo do conhecimento útil como base da acumulação econômica, o fantástico desenvolvimento das novas tecnologias e de seus múltiplos impactos na vida das pessoas e no mundo dos negócios, o esfacelamento das fronteiras nacionais, notadamente no que se refere à oferta de serviços educacionais transnacionais, a crescente mobilidade laboral para além dos limites físicos dos países, o estabelecimento dos acordos políticos e econômicos sub-regionais, a criação de redes de intercâmbios e cooperação solidária, a expansão do mercado da educação; enfim, as complexas transformações que, em todos os níveis da vida humana, a globalização econômica e a famigerada sociedade do conhecimento e da informação **vêm produzindo exigem constituir organismos, mecanismos e normas para avaliar e controlar, com mais rigor, a qualidade dos sistemas, das instituições e dos programas de educação superior. A grande questão que aí se instala é derivada dos múltiplos e contraditórios conceitos de qualidade.** (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 69, grifo nosso).

⁶³ Livre tradução do texto original: “*Although there is no definition that fully satisfies everyone, it is important to anchor the concept of quality on some solid fundamental pillars. This text stresses the unavoidable need to link quality to relevance, equity, social responsibility, cultural diversity and the specific contexts in which it is established. This helps to show that quality is not an isolated concept, but that it can only be understood when linked to its social objectives. In the case of higher education, the concept of quality must take into consideration public commitments and roles of HEIs and the State in terms of society's collective needs and ambitions.*” (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 100).

Portanto, este é um conceito que não pode ser interpretado de forma isolada e verifica-se a necessidade de medir a qualidade da educação, de modo que este processo não deve considerar apenas o ponto de vista quantitativo, sob pena de reduzir a análise a significados próprios do mundo dos negócios e da gestão empresarial.

Neste sentido, sob a perspectiva de caráter quantitativo, os dados obtidos são movidos por indicadores de várias categorias:

Alguns entendem a qualidade em termos de critérios aparentemente objetivos e universais, valendo mais o rigor científico e aspectos quantitativos e mensuráveis que são identificados usando termos e conceitos econômicos como indicadores de desenvolvimento, lucratividade, cálculos de custo-benefício, eficiência, retorno do investimento econômico, taxas de crescimento quantitativo de matrículas, tempo destinado à formação, taxas de professores-alunos, indicadores de produção científica, expansão do sistema, medição do desempenho, desempenho dos estudantes, capacidade de captar recursos de diferentes fontes e empregabilidade. Outros não negam que estas são características importantes, mas atribuem igual importância às realidades políticas e sociais das instituições e sistemas educacionais e a fatores qualitativos como atitudes éticas e valores cívicos e, conseqüentemente, integram o ensino superior às estratégias nacionais e regionais voltadas para a consolidação da democracia, o desenvolvimento sustentável da cidadania e da economia nacional, o respeito pelas identidades culturais e os ideais de coesão entre os povos. (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 103)⁶⁴.

É fundamental que a qualidade na educação superior também esteja associada à ciência socialmente relevante e à formação humana integral. Dias Sobrinho aduz que “*essa concepção constitui valioso argumento para a implementação de processos de avaliação, de acordo com os princípios da educação e do conhecimento como bens sociais para benefício de todas as pessoas e em prol da humanidade.*” (2008, p. 67).

Diante das visões apresentadas sobre a qualidade da educação superior é possível perceber o constante antagonismo sobre os objetivos da avaliação, quais sejam, (i) a perspectiva que parte do entendimento de educação como bem público e a importância de contextualizar os dados avaliativos à realidade sócio-cultural e econômica dos estudantes e (ii) a que se baseia

⁶⁴ Livre tradução do texto original: “*Some understand quality in terms of seemingly objective and universal criteria, according more worth to scientific rigour and quantitative and measurable aspects that are identified using economic terms and concepts such as development indicators, profitability, cost-benefit calculations, efficiency, returns on economic investment, quantitative enrolment growth rates, time allotted to training, student teacher ratios, scientific production indicators, system expansion, performance measurement, student performance, capacity to raise funds from different sources and employability. Others do not deny that these are important features, but ascribe equal importance to the political and social realities of the educational institutions and systems and to qualitative factors such as ethical attitudes and civic values, and accordingly integrate higher education into national and regional strategies geared to the consolidation of democracy, sustainable development of citizenship and the national economy, respect for cultural identities and the ideals of cohesion among peoples.*” (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 103).

nos indicadores quantitativos obtidos por meio de certos tipos de avaliação, que podem revelar cenários educacionais desarticulados com as complexidades sociais envolvidas na análise.

De um lado, a avaliação é prioritariamente quantitativa e surge como produto de um sistema de economia de mercado, na medida em que é possível controlar as universidades e IES por meio de sistemas de *ranking*, voltado ao consumo de seus clientes. Na adoção deste processo, a educação pode vir a sofrer algumas reduções: “*restringir o fenômeno da avaliação a alguns instrumentos de medição; reduzir a aprendizagem a desempenho e educação a ensino; restringir os fins de formação integral, crítica e reflexiva à capacitação técnico-profissional.*” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 207, grifo nosso).

Assim, por exemplo, os Exames da OAB, que embora tenham como principal objetivo verificar a capacidade técnico-profissional do estudante de Direito, são também utilizados como base de dados para medir e acompanhar o ensino jurídico. Nesse sentido, esta avaliação quantitativa nacional revela números que embasam decisões institucionais que justificam alterações curriculares e práticas docentes no conceito de “qualidade” da educação jurídica.

Por outro lado, defendo que a avaliação deve ser também qualitativa, considerando-se a educação como um bem público, direito de todos os cidadãos, de forma que o *ranqueamento* de IES e universidades, ao tornar-se objeto de manipulação comercial, afasta a educação superior de seus objetivos mais elevados, quais sejam uma formação emancipatória, reflexiva, que promova a autonomia e a problematização do conhecimento.

De modo conclusivo, a universidade não deve reduzir-se à obsessão da máxima eficiência e produtividade, sob pena de se perder a formação autônoma e a busca por uma construção crítica do conhecimento. Acredita-se que é preciso refletir as concepções de qualidade da educação no ensino superior e o que se espera dos resultados obtidos por meio da avaliação.

Por fim, no que diz respeito aos sistemas de avaliação de uma maneira geral, Dias Sobrinho conclui que sempre haverá contradições e imperfeições, pois trata-se de um fenômeno social e de uma construção histórica que nunca será absolutamente neutra, mas deve se esforçar para ser justa e socialmente eficaz:

Obviamente, sempre haverá contradições e imperfeições num sistema de avaliação, pois se trata de um fenômeno social e de uma construção histórica. Nisso consiste a riqueza da avaliação: nunca está acabada, nem fechada às diferentes interpretações e aos distintos interesses de grupos, não é neutra e nem detentora da verdade absoluta, mas precisa se esforçar para ser justa e socialmente eficaz. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 220).

O que se espera dos sistemas de educação superior para o curso de Direito são análises que envolvam a “qualidade” educacional de forma mais complexa e abrangente, envolvendo aspectos quantitativos e qualitativos, aproximando a ciência social aplicada do Direito às realidades sociais de maneira relevante, considerando uma formação humanística e emancipadora.

4.3 Avaliação e a formação universitária: para quê (m) estamos formando?

É preciso dar um passo atrás e refletir sobre os objetivos da formação proposta nas universidades, para que seja possível analisar os objetivos da avaliação, uma vez que irá determinar se os padrões de “qualidade” foram atendidos, sem que nem mesmo saibamos o que isto pode significar atualmente.

Em muitos casos específicos, a formação universitária, e principalmente a formação jurídica se vê direcionada para o exercício profissional, valendo-se do acúmulo descomedido de conhecimentos técnicos, conceitos e memorização de toda ordem, apartadas do desenvolvimento de habilidades que promovam o exercício crítico do aluno.

É preciso, sim, pôr em questão o exercício profissional, pois a educação superior não pode escapar de sua obrigação de formar profissionais competentes para o atendimento das mais diferentes áreas de necessidade da sociedade.

O ponto de destaque é que, embora muitas IES e universidades tenham como escopo a formação universitária exclusivamente para o exercício profissional, valendo-se de metodologias voltadas ao acúmulo de conhecimento, não é possível restringir a educação superior a esse escopo, nem tampouco os métodos avaliativos, pois à universidade também se propõe desenvolver a consciência crítica de cidadãos no mundo. Dias Sobrinho afirma que: *“uma das funções irrecusáveis da educação superior, repito, é a formação de profissionais, ainda que essa função não possa ser absolutizada a ponto de restringir-se a isso a função principal das instituições educativas.”* (2008b, p. 71).

Portanto, uma de suas maiores críticas à educação superior, bem como à avaliação é de que, ao priorizarem as exigências mercadológicas na formação universitária, as instituições de ensino tornam-se “organizações” de caráter empresarial, abdicando, muitas vezes, da construção de sujeitos autônomos e criando uma ameaça à construção de uma universidade crítica:

As instituições educativas perdem em grande parte o seu sentido de “instituições” e tendem a ser “organizações”. Assim enfraquecem enormemente seu caráter de mediação entre o indivíduo e a sociedade global, isto é, sua capacidade de contribuir qualificadamente para a constituição do sujeito social. Em outras palavras, **perdendo em grande parte seu sentido de instituição, elas renunciam à construção da personalidade e da sociabilidade, ou seja, à construção de sujeitos autônomos.** (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 01, grifo nosso).

Quando obsessivos e reduzidos a uma mera dimensão econômica e pragmática, os fetichismos da máxima proficiência, da produtividade, da excelência, e a compulsão pelo conhecimento de pronta aplicação constituem uma ameaça à construção histórica da universidade crítica. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 165).

O que percebemos, no entanto, é que dissociando a formação para o exercício profissional, da formação emancipatória, escapamos de refletir sobre como uma formação essencialmente crítica, reflexiva e autônoma auxilia o desenvolvimento de habilidades que vão auxiliar a o desempenho profissional.

Para seguir com esta linha de pensamento, nos valem de um profundo questionamento feito sobre a essência da formação que aqui não apresenta resposta objetiva, uma vez que depende do escopo, valores e ideologias das universidades e IES, mas que nos impulsiona à uma análise mais detida:

No fundo, mesmo que seja importante tematizar perfil dos docentes, resultados dos estudantes, bibliotecas, laboratórios, tempos, utilização dos recursos, currículos, relações com a sociedade etc., a questão que resta e mais importa é: **qual o significado essencial da formação que a instituição educativa** (ou um de seus cursos) **está realmente promovendo a seus estudantes?** Em outras palavras, o que primordial e essencialmente significa para a comunidade educativa mais diretamente envolvida (estudantes, professores, funcionários e respectivas famílias) e para a sociedade mais ampla (aí compreendidas as dimensões da ciência, da política, da economia etc.) o conjunto de atividades pedagógicas e de relações interpessoais que se desenvolve numa determinada instituição educativa? Obviamente, essas questões não se satisfazem com o visível e palpável do cotidiano institucional; atingem dimensões qualitativas e vitais – de valores, ideologias, interesses, modos de ser, de ver e de pretender a vida. (DIAS SOBRINHO, 2008b, p. 73, grifo nosso).

Portanto, “*Qual o significado essencial da formação que a instituição educativa está promovendo a seus estudantes?*”. Para seguir com este trabalho, parto de duas respostas possíveis à questão proposta, muitas vezes tratadas de modo divergente, desenvolvidas segundo a priorização de cada IES, quais sejam: **(i)** uma formação universitária voltada à capacitação profissional, calcada no acúmulo de conhecimentos e saberes e **(ii)** uma formação universitária emancipatória, que promova a autonomia, reflexão crítica e participação ativa do estudante no processo de aprendizagem.

Considerando as transformações sociais promovidas pela globalização e as tecnologias de informação e comunicação, é necessário desenvolver habilidades na graduação para o

desempenho das profissões jurídicas, de maneira que defendo neste trabalho que ambas as propostas de formação, comumente delineadas de maneira dissociada, **podem e devem** estar concatenadas.

Em primeiro plano, pois acredita-se que para atingir os domínios cognitivos de compreensão e aplicação do Direito, é necessário que o aluno tenha uma sólida base de conhecimentos e saberes, de forma que a formação de caráter conteudista também é necessária ao desenvolvimento discente para o exercício profissional jurídico futuro.

Em segundo lugar, as habilidades para o desempenho profissional serão melhor desenvolvidas em um contexto de formação emancipatória, uma vez que a capacidade de questionamento do estudante prepara-o para a constante mudança no exercício das profissões jurídicas. Neste contexto, ambas as propostas de formação devem ser convergentes, pois podem ser protagonistas de um único processo de formação, mais ampliada e abrangente.

Sob este viés, a avaliação que valoriza os critérios de uma formação técnica e conteudista baseada no acúmulo de conhecimentos tornou-se insuficiente frente a complexidade da realidade social. Desse modo, a verificação avaliativa baseada na memorização de dados nada mais significa, se não estiver associada ao exame do desenvolvimento de habilidades promovidas pela formação emancipatória, crítica e reflexiva que dialoga com um cenário de novos desafios jurídicos.

Para garantir uma formação libertadora e emancipatória defende-se a problematização do conhecimento e o estímulo à curiosidade estudantil, desenvolvendo sua capacidade de questionar até mesmo, como destacam (GUSTIN; LIMA, 2010, p. 35), a própria estrutura do ensino superior:

Problematizar o conhecimento é, afinal, permitir aos estudantes que se tornem sujeitos históricos de seu próprio conhecimento. O estudante deverá ser estimulado em sua curiosidade intelectual e em sua capacidade de questionar até mesmo (e talvez, principalmente) a estrutura do ensino superior que conduz, inevitavelmente, à fragmentação do saber: uma separação forçada entre prática e teoria em uma construção analítica fundamentada em disciplinas isoladas, sem qualquer relação inter ou transdisciplinar. Ou seja, seu papel é apenas desconstrutivo em seu aspecto negativo quanto à sociedade de seu entorno.

Uma vez compreendido o recente contexto em que estão inseridas as universidades, é possível analisar a avaliação na educação superior. Assim, José Sobrinho parte de duas ideias centrais:

- 1) **avaliação e transformações educacionais se interatuam**, ou seja, a avaliação é um dos motores importantes de qualquer reforma ou modelação e, reciprocamente, toda mudança contextual produz alterações nos processos avaliativos; e
- 2) **todas as transformações que ocorrem na educação superior e em sua avaliação** fazem parte, de modo particular, porém, com enorme relevância, das **complexas e profundas mudanças na sociedade, na economia e no mundo do conhecimento em âmbito global**. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 196, grifo nosso).

Portanto, as práticas avaliativas devem acompanhar as transformações educacionais diante das profundas mudanças na sociedade que exigem novas habilidades aos profissionais jurídicos inseridos nos contextos de transformação tecnológica e social.

Assim, vislumbra-se a necessidade de as avaliações de “qualidade” da educação jurídica trazerem elementos que consigam **(i)** extrair tanto informações de caráter técnico e conteudista do curso de Direito, quanto **(ii)** o desenvolvimento das habilidades necessárias ao desempenho das profissões que dialoguem com o domínio cognitivo de aplicação dos conhecimentos baseada na problematização e reflexão crítica sobre as várias nuances sociais, constituindo-se a avaliação, assim como a proposta de educação jurídica, um processo de caráter emancipatório.

4.4 Avaliações: institucional, educacional e exames padronizados

Para uma correta abordagem das avaliações neste trabalho, entende-se fundamental buscar a compreensão **(i)** da distinção entre *avaliação institucional* e *avaliação educacional*, pois foi na área educacional que a avaliação institucional adquiriu maior notoriedade, sendo portanto confundidas como sinônimos por alguns autores, além **(ii)** das *avaliações internas* e *externas*, tendo como ponto de destaque os *exames em larga escala*, ou *exames padronizados*, objeto de estudo nos próximos tópicos sobre a avaliação nos cursos de Direito.

A avaliação institucional é mais abrangente e constitui importante estratégia no processo de gestão da instituição de ensino, tendo por escopo um processo que integra os resultados da avaliação externa (heteroavaliação) e a avaliação interna (autoavaliação), conforme conceitua Antônio Bolívar (2016, p. 290):

A “avaliação institucional” pode ser entendida como um processo que integra avaliação externa ou interna ou autoavaliação, considerando que tal conjunção é uma tarefa absolutamente prioritária. Na forma como o utilizamos na Espanha (MATEO, 2000), falamos de “avaliação institucional” como uma avaliação da instituição que contempla as duas dimensões ou que integra os dois lados do processo de avaliação, um espaço de confluência entre a avaliação auto-revisão externa (eficácia) e baseada na escola (melhoria). Entendemos, então, a “avaliação institucional” como um espaço

de confluência entre a avaliação externa, voltada para a efetividade, e a auto-revisão escolar, mais orientada para a melhoria. (BOLÍVAR, 2003)⁶⁵.

Assim, para atingir os graus de melhoria propostos pela instituição, requer-se análise crítica dos dados avaliativos *internos e externos* da instituição. O desafio, conforme aponta o autor, é como estas avaliações podem ser compatíveis, uma vez que o cenário dominante é mais uma posição de confronto, que de complementaridade dos dados obtidos:

No entanto, a questão é como (sob quais condições) elas podem se tornar realisticamente compatíveis, e até mesmo mutuamente empoderadoras, quando o que domina é mais um confronto do que uma complementaridade. O avaliador externo pode adotar a posição de mediador, “amigo crítico”, agente de mudança e facilitador, etc. Ou seja, é norteado por um conjunto de valores que pretendem ser educativos, ao invés de instrumentais, para os envolvidos, contribuindo para explicitar um desenho mais claro da instituição e o que significa seu trabalho no mais amplo conjunto de práticas sociais. Como primeiro passo para uma reflexão conjunta sobre o que é feito, deve ser feito ou seria legítimo alcançá-lo. (BOLÍVAR, 2016, p. 291)⁶⁶.

Além disso, destaca-se o dilema de como associar os dados obtidos por meio de avaliações externas, que inevitavelmente tendem à uniformidade, às especificidades de cada instituição:

O dilema é como combinar um sistema externo de responsabilização, que inevitavelmente tende à uniformidade (e, portanto, que todos os professores, independentemente da escola, devem alcançar os mesmos níveis de realização de seus alunos), com a variabilidade e particularidade de cada escola, por isso devem ser especificados contextualmente. (BOLÍVAR, 2016, p. 292)⁶⁷.

⁶⁵ Livre tradução do texto original: “*Se puede entender la “evaluación institucional” como un proceso que integra la evaluación externa y la interna o autoevaluación, considerando que dicha conjunción es una tarea absolutamente prioritaria. En el modo en que lo utilizamos en España (MATEO, 2000, apud BOLÍVAR, 2016, p. 290), hablamos de “evaluación institucional” como una evaluación de la institución que contemple las dos dimensiones o que integre las dos caras del proceso de evaluación, un espacio de confluencia entre la evaluación externa (eficacia) y la autorrevisión basada en la escuela (mejora). Entendemos, pues, la “evaluación institucional” como un espacio de confluencia entre la evaluación externa, dirigida a la eficacia, y la autorrevisión basada en la escuela, más orientada a la mejora.*” (BOLÍVAR, 2003, apud BOLÍVAR, 2016, p. 290).

⁶⁶ Livre tradução do texto original: “*Con todo, la cuestión es cómo (en qué condiciones) pueden, de modo realista, llegar a ser compatibles, e incluso potenciarse mutuamente, cuando lo que domina es más un enfrentamiento que una complementariedad. El evaluador externo puede adoptar la posición de mediador, “amigo crítico”, agente de cambio y dinamizador, etc. Es decir, se guía por un conjunto de valores que pretenden ser educativos, en lugar de instrumentales, para los implicados, contribuyendo a explicitar un dibujo más claro de la institución y de lo que significa su trabajo en el conjunto más amplio de las prácticas sociales, como primer paso para la reflexión conjunta sobre lo que se hace, se debería hacer o sería legítimo lograr.*” (BOLÍVAR, 2016, p. 291).

⁶⁷ Livre tradução do original: “*El dilema es cómo combinar un sistema de rendimiento de cuentas externo, que inevitablemente tiende a una uniformidad (y, por tanto, que todos los profesores, independientemente de la escuela, deben alcanzar los mismos niveles de consecución de sus alumnos), con la variabilidad y particularidad de cada escuela, por lo que debieran estar especificados contextualmente.*” (BOLÍVAR, 2016, p. 292).

Segundo Dias Sobrinho, as avaliações externas, padronizadas, tendem a ocupar o lugar das auto-avaliações e das avaliações qualitativas nos sistemas de educação superior da América-Latina, promovendo os “rankings” entre instituições avaliadas:

Um traço comum nos sistemas de educação superior do continente latino-americano consiste em que os processos de acreditação e de avaliação externos tendem a ocupar o lugar das auto-avaliações e das avaliações qualitativas. Estes processos tendem a se tornar cada vez mais globalizados, transnacionais, estandarizados, quantitativos e objetivos, com o propósito de ampliar as possibilidades de convalidação externa, divulgar rankings e orientar os ‘clientes’ nas suas escolhas de um curso superior. (DIAS SOBRINHO, 2006, p. 70).

Sobre a *avaliação educacional*, Hydnéa Ponciano aponta que seu foco é a aprendizagem do aluno, portanto estas avaliações devem ter objetivos claros, pois “vão indicar o que e quanto um determinado grupo de estudantes, de séries pré-estabelecidas, é capaz de realizar, quais as habilidades e conteúdos foram adquiridos e quais não foram e precisam sê-lo.” (BARRETO, 2009, p. 35).

Segundo seu entendimento, uma escola tecnicista, que se preocupa mais com resultados quantitativos dará a este tipo de avaliação um caráter utilitarista, enquanto uma escola sócio-interacionista, que se preocupa não só com o quantitativo, como também uma perspectiva qualitativa, dará a este tipo de avaliação caráter subjetivista, trabalhando com uma pluralidade de critérios, cruzando os dados avaliativos a outras informações de modo a interpretar os processos educacionais de forma mais eficaz. (BARRETO, 2009, p. 36).

As *avaliações externas* podem ser entendidas como testes padronizados, ou *avaliações em larga escala*, constituindo-se instrumentos que auxiliam na elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas e objetivos escolares. No contexto da educação superior do Brasil, a avaliação em larga escala está organizada a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que visa à garantia da qualidade dos cursos ofertados pelas IES brasileiras.

Em um estudo sobre o tema, o autor Ignacio Barrenechea aponta seis reflexões críticas no que tange às avaliações padronizadas, demonstrando que esse tipo de avaliação pode ser útil “na medida em que oferece um mecanismo de avaliação rápido e de relativamente baixo custo, têm também uma série de limitações o que põe em dúvida a suposição de que esse tipo de avaliação é uma ferramenta fundamental para medir as conquistas de um sistema educacional (...)”⁶⁸. (BARRENECHEA, 2010, p. 3).

⁶⁸ Livre tradução do texto original: “en cuanto ofrecen un mecanismo de evaluación rápido y de relativamente bajo costo, tienen también una serie de limitaciones, las cuales ponen en duda el supuesto que este tipo de

De forma resumida, o autor descreve as 6 (seis) críticas da seguinte forma: **(i)** na primeira, argumenta que existem diferentes tipos de inteligência, de modo que a padronização das avaliações envolve apenas a avaliação de uma parcialidade do desenvolvimento intelectual; **(ii)** na segunda, revela que há um *corpus* de conhecimentos, contidos tanto no currículo prescrito como no currículo real, que não é avaliado nesses testes padronizados; **(iii)** na terceira, desenvolve a posição de que este tipo de avaliação incentiva os professores a dedicar uma grande parte do seu tempo na preparação exclusiva para essas avaliações, o que implica desperdício de tempo que poderia ser investido no ensino de conteúdo ou desenvolvimento de habilidades⁶⁹; **(iv)** na quarta, descrever a estrutura de incentivos que gera corrupção nos resultados desse tipo de avaliação; **(v)** na quinta, destaca o papel desempenhado pelo contexto socioeconômico do aluno, ao enfrentar avaliações padronizadas e, por fim, **(vi) baseia-se na ineficácia dos testes para prever o sucesso dos estudantes em um mercado de trabalho tão mutável.** (BARRENECHEA, 2010, grifo nosso).

A última reflexão crítica feita por Barrenechea (2010) nos chama a atenção, pois ratifica muitos dos preceitos que se têm adotado neste trabalho, sobre a relação entre uma formação conteudista e pouco reflexiva-emancipatória na graduação e os dados avaliativos resultantes de testes padronizados que buscam a “qualidade” da educação superior, num contexto de intensas transformações do cenário global e novas exigências para o exercício profissional jurídico. Nesse sentido, os dados dessas avaliações, uma vez que não meçam as habilidades cognitivas necessárias ao campo do trabalho, não serão bons indicadores:

Embora a questão das inteligências múltiplas já tenha sido discutida, é importante notar que, se as habilidades cognitivas necessárias no campo de trabalho não estão representadas nesses testes, elas não são bons indicadores do sucesso do aluno no momento de tornar-se “empregados.” (BARRENECHEA, 2010, p. 17)⁷⁰.

evaluaciones sean una herramienta fundamental a la hora de medir los logros de un sistema educativo, o las posibilidades de los estudiantes para acceder a una instancia superior de formación académica.” (BARRENECHEA, 2010, s.p).

⁶⁹ Neste sentido, também Antônio Bolívar destaca: “*Las pruebas tipo test restringen gravemente la enseñanza y el aprendizaje a lo requerido por las pruebas (teaching to the test). Dos fuerzas contradictorias parecen enfrentarse: pruebas externas limitadas a aprendizajes instrumentales y conceptuales, y una sociedad del conocimiento que requiere otro tipo de competencias.*” Livre tradução do texto original: “As provas do tipo teste restringem severamente o ensino e a aprendizagem ao que é exigido pelos testes (ensino para o teste). Duas forças contraditórias parecem ser enfrentadas: **testes externos limitados à aprendizagem instrumental** e conceitual, e **uma sociedade do conhecimento que requer outros tipos de competências.**” (BOLÍVAR, 2016, p. 287, grifo nosso). Também nesse sentido, Dias Sobrinho: “*Em lugar da formação integral do cidadão profissional, por comodidade e com intuito de obterem vantagens comparativas, muitas IES se dedicaram a ensinar para o exame. Este fenômeno interessa ao setor privado. Afinal, uma boa situação no ranking produz uma imagem favorável no mercado, aumenta a atratividade e os benefícios econômicos.*” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 207).

⁷⁰ Livre tradução do texto original: “*Si bien el tema de las inteligencias múltiples ya fue tratado, es importante notar que si las habilidades cognitivas requeridas en el campo laboral, no se encuentran representadas en estos*

Além disso, o autor parte dos entendimentos de Causey-Bush (2005)⁷¹ e George Wood (2004)⁷², que sustentam que o cumprimento de padrões rígidos “*não prevê necessariamente o sucesso dos alunos em seus estudos universitários*”⁷³. O autor argumenta que o ensino deve ser focado em fornecer aos alunos as ferramentas de análise e pensamento crítico que podem ser usados em qualquer contexto, não se limitando à metodologia de um determinado tipo de exame. Os autores confirmam que “*o fato de obter bons resultados nas avaliações não é suficiente, por si só, para garantir o sucesso do aluno em seu desenvolvimento profissional*” e que “*não há atualmente nenhum estudo sólido que demonstre que, como consequência da ênfase na padronização, os estudantes se tornarão melhores funcionários, estudantes universitários e até melhores cidadãos*”⁷⁴. (BARRENECHEA, 2010, p. 18).

Partindo deste entendimento, vislumbra-se o real desafio de medir a qualidade da educação superior, ante a insuficiência dos dados obtidos por meio de avaliações em larga escala, principalmente no contexto de intensas transformações por que passam as formações jurídicas em suas várias ênfases.

Nos tópicos seguintes serão descritas as duas grandes avaliações externas do ensino jurídico no país hoje (ENADE e Exame da OAB), que, embora tenham propostas pedagógicas e objetivos totalmente distintos, tornam-se parâmetro de classificação de IES e universidades, bem como geram propostas de mudanças nas práticas institucionais que levem a alcançar bons resultados. Nesse sentido, os autores (SANTOS; BARBOSA, 2018, p. 02) destacam que ambas as avaliações colocam igualmente em risco a reputação dos cursos de Direito:

Além do ENADE, os alunos dos cursos de Direito são ainda avaliados pela OAB no Exame de Ordem e seus resultados também constituem indicadores de qualidade percebidos pela sociedade e, por isso, afetam a imagem do curso e da própria IES. O

tests, entonces los mismos no son buenos indicadores del éxito de los estudiantes a la hora de convertirse en “empleados”. (BARRENECHEA, 2010, p. 17).

⁷¹ CAUSEY-BUSH, T. (2005). **Keep Your Eye on Texas and California: A Look at Testing, School Reform, No Child Left Behind, and Implications for Students of Color.** *The Journal of Negro Education*, vol. 74, n. 4, p. 332-343.

⁷² WOOD, George. (2004). **A view from the field: NCLB's effects on classrooms and schools.** En D. Meier & G. Wood (Eds.), *Many children left behind: How the No Child Left Behind Act is damaging our children and our schools*, p. 33-50. Boston: Beacon Press.

⁷³ Livre tradução do texto original: “*(...) cumplir con estándares rígidos no predice, necesariamente el éxito de los alumnos en sus estudios universitarios*”. (BARRENECHEA, 2010, p. 18).

⁷⁴ Livre tradução do texto original: “*el fin de la educación secundaria debería estar centrado en proveerles a los alumnos las herramientas de análisis y pensamiento crítico que puedan ser utilizados en cualquier contexto, no limitándose a la metodología de un tipo de examen en particular. El hecho de obtener buenos resultados en las evaluaciones, no es suficiente, por sí solo, para asegurar el éxito del estudiante en su desarrollo profesional (Causey Bush, 2005). George Wood (2004), similarmente, sostiene que no existe en la actualidad ningún estudio sólido que demuestre que como consecuencia del énfasis en la estandarización, los alumnos lograran ser mejores empleados, estudiantes universitarios e incluso, mejores ciudadanos.*” (BARRENECHEA, 2010, p. 18).

ENADE – que ocorre uma vez a cada três anos, inclusive em 2018 – e o Exame de Ordem – que ocorre três vezes por ano (Cf. Provimento CFOAB 144/2011) – são avaliações distintas, com estilos e propostas diferentes, mas que colocam igualmente em risco a reputação dos cursos de Direito sendo consideradas meios para aferir a qualidade dos cursos.

Assim, será explanado ao leitor no próximo capítulo (i) a estrutura do ENADE, os aspectos históricos mais relevantes desta avaliação e sua relevância para o sistema de educação superior no Brasil, bem como (ii) a estrutura do Exame da OAB, a existência do “Selo OAB Recomenda”, as críticas que permeiam a utilização dos dados referentes a esta avaliação padronizada para a tomada de decisões institucionais de Direito e, por fim, uma breve análise pedagógica referente ao XXVI Exame de Ordem Unificado da OAB.

4.5 Avaliação sobre o desempenho de estudantes - ENADE

No campo das avaliações educacionais, é possível destacar três grandes instrumentos por meio dos quais o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) verifica o desempenho nacional dos estudantes no Brasil: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

No que tange à evolução do sistema avaliativo da educação superior no Brasil, Marli Polidori et al afirmam que algumas universidades iniciaram experiências de auto-avaliação entre o final da década de 80 e início dos anos 90, o que contribuiu para criar um espaço de interlocução entre o MEC e as instituições federais, representadas pela Associação das Instituições Federais do Ensino Superior (ANDIFES). Pela mediação da ANDIFES, as experiências de auto-avaliação subsidiaram a construção do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), com apoio da SESu/MEC, de 1993 a 1994. (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006, p. 426).

Assim, o Exame Nacional de Cursos (ENC)⁷⁵, versão que antecede o atual ENADE, popularmente conhecido como “Provão”, foi criado em 1995, por meio da lei nº 9.131/95 e gradualmente efetivado como o instrumento central da avaliação da Educação Superior brasileira a partir de 1996, vigorando até 2003. Segundo as autoras, “*este modelo mostrou-se*

⁷⁵ “Tratava-se de um exame escrito, de amplitude nacional, aplicado a estudantes concluintes das áreas pré-selecionadas anualmente pelo MEC. A cada ano se ampliava a cobertura do exame, tendo atingido 26 áreas em 2003, quando da última aplicação. As IES a que correspondiam os estudantes testados recebiam os relatórios com os resultados agregados. Apenas os estudantes recebiam informações de seu desempenho, inclusive a posição na escala de notas na respectiva área de conhecimento.” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 203).

insuficiente e fragmentado para responder ao questionamento referente ao tipo de educação superior que era oferecido aos brasileiros.” (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006, p. 427).

O Provão foi apresentado como um instrumento objetivo, “*no entanto, as provas aplicadas nesses oito anos (1996-2003) não indicavam um padrão e um escore mínimos para cada curso. Portanto, não é possível aceitar a tese da relação direta entre o desempenho agregado dos estudantes e a qualidade do curso.*” Ao iniciar-se o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, as muitas críticas ao Provão se intensificaram, de maneira que houve aspiração por mudanças, “*levando em conta principalmente duas aspirações centrais da comunidade de educação superior: participação democrática e construção de um sistema de avaliação.*” (DIAS SOBRINHO, 2010, ps. 205 e 207, grifo nosso).

Assim, a partir da proposta elaborada pela Comissão Especial de Avaliação, criada pela Secretaria de Educação Superior (SESu) em 2003⁷⁶, implantou-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) no ano de 2004, por meio da lei nº 10.861/2004:

Um objetivo importante na concepção original do SINAES, coerente com a idéia de sistema, é a **articulação entre a avaliação e a regulação**. Com base nos resultados globais da avaliação, e não em um único instrumento, a regulação seria mais confiável, fundamentada e eficaz do ponto de vista da relevância social e da pertinência essenciais à construção da qualidade do sistema de educação superior.

Por isso, **o SINAES propôs-se como política de Estado, e não simplesmente de um governo**, na perspectiva da **construção de um sistema**. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 208, grifo nosso).

Dias Sobrinho defende que a mudança no sistema de avaliação do ensino superior foi positiva, pois fortaleceu o instrumento de regulação institucional, de modo que a avaliação não teria por escopo apenas o desempenho do aluno, mas um conceito mais complexo:

Mais que a simples mudança de instrumentos, o SINAES pretendeu operar com outro paradigma de avaliação. **Seu foco central era a instituição como um todo**. O curso e o aluno seriam avaliados não mais isoladamente, mas em função da totalidade institucional. Dessa forma, **não seria suficiente avaliar somente o ensino, tampouco averiguar o desempenho dos estudantes em um exame**. O SINAES recuperava o conceito mais complexo de educação superior, cuja finalidade essencial é a formação integral de cidadãos-profissionais e cuja referência central é a sociedade, prevalecendo o princípio de educação como bem e direito humano e social, dever do Estado, independente de que seja oferecida e mantida pelo Estado ou pela iniciativa privada. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 209, grifo nosso).

⁷⁶ “Ainda em 2003, considerando que a lei do Provão permanecia em vigor, o novo governo realizou o exame nacional, porém apontando no Relatório de divulgação algumas de suas deficiências. Um dos principais motivos de críticas era o fato de o Provão se prestar a *rankings* de cursos e instituições, sem oferecer bases técnicas que garantissem credibilidade a essas classificações”. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 208).

Atualmente o SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições⁷⁷, dos cursos⁷⁸ e do desempenho dos estudantes. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e a operacionalização é de responsabilidade do INEP/MEC. As informações obtidas com o SINAES são utilizadas pelas IES para orientar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, pelos órgãos governamentais para destinar a criação de políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para guiar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições.

Portanto, como um dos pilares do SINAES, o ENADE constitui-se avaliação aplicada diretamente aos estudantes de ensino superior, de modo que a nota obtida irá fazer parte do Conceito ENADE⁷⁹ do curso, em relação direta com o Ciclo Avaliativo⁸⁰, sendo os cursos avaliados segundo as áreas a ele vinculadas.

Assim, a prova do ENADE é hoje a avaliação padronizada ou em larga escala do ensino superior, aplicada diretamente aos estudantes egressos dos cursos de graduação, incluindo o curso de Direito⁸¹.

⁷⁷ O **Índice Geral de Cursos** Avaliados da Instituição (IGC) é um indicador de qualidade que avalia as Instituições de Educação Superior. Seu cálculo é realizado anualmente e leva em conta os seguintes aspectos: **(i)** média dos CPCs do último triênio, relativos aos cursos avaliados da instituição, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados; **(ii)** média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes; **(iii)** distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu. Como o IGC considera o CPC dos cursos avaliados no ano do cálculo e nos dois anos anteriores, sua divulgação refere-se sempre a um triênio, compreendendo todas as áreas avaliadas previstas no Ciclo Avaliativo do Enade. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indice-geral-de-cursos-igc>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

⁷⁸ O **Conceito Preliminar de Curso** (CPC) é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação. Seu cálculo e divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do Enade, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos –, conforme orientação técnica aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conceito-preliminar-de-curso-cpc>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

⁷⁹ O **Conceito Enade** é um indicador de qualidade que avalia os cursos por intermédio dos desempenhos dos estudantes no Enade. Seu cálculo e divulgação ocorrem anualmente para os cursos com pelo menos dois estudantes concluintes participantes do Exame. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/conceito-enade>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

⁸⁰ Os **ciclos avaliativos do ENADE** são divididos em duas grandes áreas, quais sejam **(i)** Bacharelados e Licenciaturas e **(ii)** Eixos Tecnológicos. No primeiro caso, os alunos realizam as provas conforme o ano de aplicação dos cursos para os concluintes: Ano I - Saúde, Ciências Agrárias e áreas afins; Ano II - Ciências Exatas, Licenciaturas e áreas afins; Ano III - Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins. Para o segundo caso, para os tecnólogos: Ano I - Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança; Ano II - Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Industrial; Ano III - Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/conceito-enade>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

⁸¹ Os estudantes do curso de Direito foram avaliados pelo ENADE nos anos de 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018.

A despeito das críticas aos exames padronizados, conforme descritas neste trabalho, a prova do ENADE se constitui em uma proposta interdisciplinar dos conteúdos do curso, de modo que o objetivo não é unicamente o de avaliar o acúmulo de conhecimentos ou saberes, mas a tentativa de verificar o desenvolvimento de habilidades no estudante egresso da graduação.

Um das grandes críticas ao exame não se constitui na proposta pedagógica, mas na ausência de motivação do aluno para a realização da prova, que se restringe unicamente à condição de obter o certificado de conclusão do curso, embora a nota dos estudantes irá compor os grandes índices de desempenho do curso e da instituição, conforme descritos anteriormente.

4.6 Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)

Em parceria com a FGV Projetos⁸², o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) publicou três edições do “Exame de Ordem em Números.” Segundo o texto da terceira e última edição apresentada, em 2016, o objetivo desta publicação é *“apresentar, a cada ano, um panorama do ensino superior em Direito no país, além de oferecer estatísticas e informações relevantes a respeito do perfil, da percepção e do desempenho dos examinandos e das Instituições de Ensino Superior no Exame de Ordem.”* (FGV, 2016, p. 7).

Para este trabalho serão considerados os dados apresentados neste documento, uma vez que foi elaborado baseando-se em dados oficiais revelados pelo Censo da Educação Superior (INEP), o Censo (IBGE), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), dentre outros.

A aprovação no Exame de Ordem da OAB é requisito para o regular exercício da advocacia no Brasil conforme art. 8º, inc. IV, da lei nº 8.906/1994 (Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil)⁸³. O principal objetivo do Exame é o de avaliar a qualificação do bacharel em Direito para o exercício profissional, isto é, aferir se o examinando apresenta o conhecimento teórico e prático indispensável ao exercício da profissão no país.

Conforme o próprio documento aduz, *“seu conteúdo é elaborado com referência nos parâmetros de aptidão necessários para atender adequadamente às demandas do mercado e salvaguardar o conteúdo indispensável à prática da profissão.”* (FGV, 2016, p. 22). Nesse

⁸² A FGV Projetos é uma unidade de pesquisa e assessoria técnica da Fundação Getúlio Vargas (FGV), responsável pela organização e aplicação do Exame de Ordem Unificado, desde a segunda edição unificada, em 2010.

⁸³ Art. 8º: Para inscrição como advogado é necessário: (...) IV - aprovação em Exame de Ordem.

sentido, a avaliação procura selecionar os candidatos considerados aptos à prática profissional segundo determinados parâmetros para a formulação da prova.

Há uma série de críticas à estrutura formal do Exame nos moldes atuais, que vão desde aspectos pedagógicos à influência política dos resultados desta avaliação para a formação jurídica, levando-nos a levantar a hipótese de que o Exame de Ordem vai muito além de apenas aprovar egressos bacharéis em Direito ao exercício da advocacia.

A análise realizada a partir da categorização de uma amostra de questões da primeira fase (objetiva) do XXVI Exame Unificado⁸⁴ segundo conteúdos jurídicos permitiu concluir que há o predomínio de itens que exigem a memorização de conteúdos legislativos para a sua correta resolução, de modo que a aferição dos resultados obtidos na primeira fase não são base de dados fidedigna para traçar parâmetros sobre a qualidade do ensino jurídico, uma vez que se concentram em cobrar operações mentais básicas como “Relembrar” e “Entender”⁸⁵.

Uma interpretação menos criteriosa poderia levar o leitor a concluir que o fato do Exame da OAB refletir a estrutura curricular dogmática dos cursos de Direito, como na proporção de itens por disciplina, por exemplo, faria com que ele estivesse no “caminho certo”, uma vez que a avaliação deve ser reflexo da aprendizagem. Mas nesta rápida conclusão moram alguns impasses, conforme demonstram as seguintes indagações:

(i) a primeira etapa de avaliação da OAB revela reduzida ênfase na formação de caráter emancipatório, por meio da escolha de conteúdos essencialmente dogmáticos?

(ii) a primeira etapa de avaliação da OAB considera como parâmetros fundamentais à prática profissional o conhecimento técnico-jurídico e a recordação de normas, a despeito de uma formação jurídica emancipatória?

Partindo-se da premissa defendida neste trabalho de que a formação para o exercício profissional pode e deve estar associada a uma formação emancipatória, uma vez que desenvolve habilidades de reflexão crítica necessárias ao desempenho das profissões, a avaliação deve constituir-se de modo a verificar não apenas o conteúdo memorizado de leis e normas do Direito, como também a aptidão do estudante em utilizar os conteúdos na aplicação prática, de forma crítica.

A avaliação que afirma estar apto o estudante de Direito ao exercício profissional deve considerar um escopo de formação mais amplo e complexo, em consonância aos princípios de

⁸⁴ Para a análise foi utilizada uma amostra de 80 questões objetivas da primeira fase do XXVI Exame Unificado da OAB; o mais recente à época de escrita deste trabalho.

⁸⁵ As operações mentais aqui descritas referem-se aos domínios cognitivos descritos na Taxonomia de Bloom, explicada anteriormente.

emancipação defendidos por Gustin e Lima, sob pena de os dados avaliativos não serem fidedignos da aptidão do estudante em exercer a advocacia de maneira autônoma e crítica, despreparado aos inúmeros desafios jurídicos a que será submetido.

Segundo o entendimento de que a formação jurídica deve ser emancipatória e proporcionar autonomia estudantil, acredita-se que, persistindo a existência do Exame, é necessário investir em itens interdisciplinares, voltados à profundidade de questões humanísticas e sociais, que abordem a complexidade de situações fáticas de uma sociedade inserida na era das TIC, em que os saberes jurídicos serão avaliados de maneira contextualizada e não apenas de forma essencialmente memorística.

O conhecimento teórico assimilado no curso de graduação deve ser objeto de avaliação de maneira a promover reflexão e tomada de decisões pelos estudantes, uma vez que terão desafios práticos na vida profissional e serão confrontados a solucionar embaraços em uma sociedade de democracia recente, na qual apresentam-se ainda insolúveis, históricas dívidas sociais, culturais e econômicas.

Partindo-se das premissas de Dias Sobrinho sobre a avaliação, temos que **(i)** avaliação e transformações educacionais se interatuam, ou seja, a avaliação é um dos motores importantes de qualquer reforma ou modelação e, reciprocamente, toda mudança contextual produz alterações nos processos avaliativos e **(ii)** todas as transformações que ocorrem na educação superior e em sua avaliação fazem parte, de modo particular, porém, com enorme relevância, das complexas e profundas mudanças na sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 196).

Assim, a despeito de não ser o principal objetivo da avaliação aplicada pela OAB, os dados dos Exames de Ordem promovem reformas no sistema educacional superior, como reformulação de matrizes curriculares de cursos de graduação, direcionamento do ensino para “aprender a fazer a prova”, sem contar a movimentação econômica gerada pelo sem-número de cursos preparatórios para o Exame. Característicos de sua qualidade de exames padronizados, propiciam um sistema de *rankings* das IES a partir do maior ou menor número de aprovação dos seus alunos a cada edição.

Segundo Dias Sobrinho, “um traço comum nos sistemas de educação superior do continente latino americano consiste em que os processos de acreditação e de avaliação externos tendem a ocupar o lugar das auto-avaliações e das avaliações qualitativas” (2006, p. 70). Estes processos tendem a se tornar cada vez mais globalizados, transnacionais, estandarizados, **quantitativos** e objetivos, **com o propósito de ampliar as possibilidades de convalidação externa, divulgar rankings e orientar os “clientes” nas suas escolhas de um curso superior.** (ASSIS, 2013, apud DIAS SOBRINHO, 2006, p. 71, grifo nosso).

Os resultados do Exame Nacional da OAB, portanto, influenciam diretamente análises sobre a educação e a formação jurídica em searas distintas. Em outra medida, há também influências indiretas, que não serão passíveis de medição ou descrição neste trabalho e recaem no campo das especulações, portanto não serão mencionadas.

4.6.1 Selo “OAB Recomenda”

Ratificando a hipótese de que as avaliações aplicadas pela OAB e os dados obtidos não têm sido utilizados unicamente para validar os candidatos aptos a exercer a profissão da advocacia, verifica-se a relevância de mencionar a existência do “Selo OAB Recomenda”:

Além da colaboração com o credenciamento e a avaliação dos egressos do ensino superior por meio do Exame de Ordem, **outras modalidades e programas da OAB contribuem para o reconhecimento e a certificação de indivíduos, organizações e programas de ensino.** Um exemplo desse tipo de certificação é o “Selo OAB Recomenda”, que, desde 2001, reconhece e premia as Instituições de Ensino Superior e os cursos de Direito e Ciências Jurídicas que atendam aos **critérios de excelência, regularidade e qualidade mínima compatíveis com as expectativas da OAB e da sociedade brasileira.** Dos 1.210 cursos de Direito no país em 2011, a última edição do “Selo OAB Recomenda” avaliou 790 cursos que preencheram os pré-requisitos de: (a) participação em três Exames de Ordem unificados (II, III e IV EOU) e (b) mínimo de 20 alunos participando de cada Exame. (FGV, 2016, p. 46, grifo nosso).

Segundo o documento da FGV Projetos, o Selo OAB é atribuído às IES que “*atendam aos critérios de excelência, regularidade e qualidade mínima compatíveis com as expectativas da OAB e da sociedade brasileira*”, fortalecendo um sistema de *rankings* das IES. (FGV, 2016, p. 46).

A justificativa encontrada pela OAB é a de que o parecer do Conselho Federal no processo de credenciamento das IES⁸⁶, bem como o Selo OAB Recomenda⁸⁷ “*servem como alternativas complementares para orientar os órgãos responsáveis pela eficácia institucional e efetividade acadêmica dos cursos de Direito oferecidos no Brasil.*” (FGV, 2016, p. 46).

⁸⁶ A Portaria Normativa nº 20/2014 impôs maior rigor nos procedimentos para abertura e credenciamento de novos cursos de Direito. Uma das medidas previstas na Portaria inclui a colaboração do Conselho Federal da OAB ao processo de credenciamento, por meio de pareceres. Segundo o documento da FGV Projetos: “*Desde a década de 1990, a OAB colabora no processo administrativo de autorização e reconhecimento dos cursos de graduação em Direito com base no art. 54, inc. XV, da Lei nº 8.906/94, que diz: “Compete ao Conselho Federal [...] colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos.” Esse caráter, a partir de 2015, foi incorporado ao padrão decisório do MEC, mediante o uso do parecer da OAB como fundamento para avaliação dos cursos (Seção III da Portaria supracitada).*” (EXAME..., 2016, p. 45).

⁸⁷ A Portaria nº 103/2013 do Conselho Federal da OAB cria a Comissão Especial para elaboração do Selo OAB Recomenda e designa seus membros.

Como apontam Freitas et al (2009), a avaliação “atinge todos os atores, a depender do lugar em que se inscrevem no processo de avaliação, ora como sujeitos avaliadores, ora como objetos de avaliação.” (FREITAS et al. apud GONTIJO, 2014. p. 67)⁸⁸. O que determina essa condição é o lugar ocupado pela avaliação num contexto específico, uma vez que esta é dotada de distintos níveis, como já explicado em tópico anterior: **avaliação para as aprendizagens**, relativa à avaliação do estudante e realizada no contexto da sala de aula; **avaliação institucional**, que analisa o trabalho pedagógico da escola e **avaliação em larga escala**, que abrange os sistemas de ensino e é destinada à orientação de políticas públicas na área educacional.

No contexto da educação superior, a avaliação em larga escala está organizada a partir de um sistema, o SINAES, que visa à garantia da qualidade dos cursos ofertados pelas IES brasileiras. Porém, considerando a participação dos dados avaliativos da OAB como direcionamento para tomada de decisões, concomitante ao MEC, bem como para verificar a “saúde” dos cursos de Direito, a orientação de tomadas de decisão por IES quanto às metodologias de ensino, que muitas vezes ensinam “para o Exame”, é possível verificar o aporte significativo desta prova para transformações da educação jurídica.

Na obra produzida pelo Conselho Federal da OAB, “*Educação Jurídica de Qualidade: Garantia Educacional*”⁸⁹, o então presidente nacional da OAB, Marcus Vinícius Furtado Coelho destaca a importância do Selo para a garantia da qualidade do ensino jurídico no país, além de incentivo à melhoria das instituições:

Hoje, o Selo de Qualidade da OAB segue seu propósito de contribuir de maneira incisiva na qualidade do ensino jurídico no país. Graças aos resultados positivos obtidos pelos cursos de direito contemplados com a premiação, o Selo de Qualidade da OAB é concedido como orientação para a sociedade e como incentivo de melhoria para outras instituições, buscando a elevação do padrão do ensino jurídico brasileiro em prol da defesa do Estado Democrático de Direito. (OAB, 2016, p. 15).

Baseado no disposto do art. 54, inc. XV, do Estatuto da Advocacia e da OAB⁹⁰, o Conselho Federal entende que o Selo da OAB reforça o papel de colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos de Direito, induzindo a qualidade dos cursos em sentido uniforme.

⁸⁸ FREITAS, L.C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

⁸⁹ OAB Recomenda: Educação jurídica de qualidade: garantia constitucional - 5ª ed., Brasília/DF: OAB, Conselho Federal, 2016, p. 15.

⁹⁰ Art. 54. Compete ao Conselho Federal: [...] XV - **colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos**, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos.

A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) é uma entidade criada por lei e dotada de personalidade jurídica, sem qualquer vínculo funcional ou hierárquico com a Administração Pública. O art. 44 da lei nº 8.906/94, que estabelece o Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil, determina, entre outras finalidades, que a OAB é responsável pelo “*aperfeiçoamento da cultura e das instituições jurídicas*”.

Segundo Valdetário Andrade Monteiro⁹¹, “*se trata do prêmio mais importante para os cursos jurídicos brasileiros, sendo reconhecido pela sociedade por seu papel indutor da qualidade, uma vez que sua concepção observa sempre o desempenho dos alunos no Exame de Ordem, em como no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), aplicado pelo Ministério da Educação (MEC).*” (OAB, 2016, p. 55).

A obtenção do selo de qualidade possui alguns pré-requisitos, que evoluiu ao longo das edições, de maneira que, na primeira edição, em 2001, “*tomou como base o percentual de aprovação dos bacharéis de cada curso inscritos nos Exames da OAB, tendo sido contemplados com o Selo apenas 52 cursos de Direito entre os 380 existentes à época.*” (OAB, 2016, p. 67). O mesmo processo foi feito em 2004, na segunda edição, quando apenas em 2007, na terceira edição, considerou também “*além dos percentuais de aprovação, o desempenho dos estudantes no Exame Nacional de Curso (ENC), popularmente conhecido como “Provão”, aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).*” (OAB, 2016, p. 68). Em 2011, na quarta edição, o Selo considerou os dados do ENADE, além de considerar os Exames Unificados da OAB, que até 2009 eram realizados em cada estado da federação.

Para obter o Selo é necessário (i) que os alunos da instituição tenham participado de pelo menos três dos quatro Exames da OAB considerados como variáveis de análise e (ii) haver uma média mínima de 20 participantes presentes nos quatro exames utilizados na análise. A aplicação destes pré-requisitos resulta no número de instituições admissíveis à etapa de análise do Conceito ENADE, que tem peso 1, frente o peso 4 do índice de aprovação nos Exames de Ordem. Aos cursos é atribuído o selo às que alçam a nota 7, em uma escala de 0 a 10 pontos.

Além disso, o Conselho Federal da OAB entende que não seria razoável utilizar apenas o indicador de avaliação do SINAES para a educação jurídica, sendo “natural” considerar os dados obtidos há anos pelos Exames de Ordem:

Não é razoável esperar que haja um único indicador capaz de contemplar todos os objetivos propostos por um de avaliação como o SINAES e que seja capaz de capturar

⁹¹ Dados fornecidos pelo autor na obra (OAB, 2016, p. 55): Membro da Comissão Especial para Elaboração do Selo OAB Recomenda, Membro da Coordenação Nacional do Exame de Ordem Unificado e ex-presidente da Seccional OAB/CE.

toda a pluralidade de cada uma das IES brasileiras. Assim, ao se buscar definir um indicador da qualidade da educação jurídica oferecida no país, é natural se considerar não apenas o que é oferecido pelo Ministério da Educação, por intermédio do SINAES, mas também os resultados dos exames aplicados há décadas pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). (OAB, 2016, p. 67).

Desta maneira, é inegável que o Selo OAB Recomenda tem influência não só para a movimentação do mercado jurídico, como também para as práticas docentes e institucionais que anseiam por serem contemplados nesta classificação, de modo a priorizar interesses mercantis no cenário nacional, “preparando” o aluno para a “prova”, em detrimento de desenvolver o pensamento crítico e autônomo dos discentes nos cursos de Direito.

4.6.2 A estrutura do Exame da OAB

Em termos de estrutura, a prova objetiva é composta por 80 questões⁹² e, segundo o documento da FGV Projetos, “a prova tem caráter generalista e procura avaliar o conhecimento acumulado pelo examinando ao longo do curso de graduação.” (FGV, 2016, p. 23).

Para tanto, seu conteúdo abrange as diferentes áreas do conhecimento jurídico, sendo que a divisão dos itens por disciplina na prova de primeira etapa ocorre da seguinte forma:

⁹² As provas que correspondem ao I, II e III Exames Unificado continham 100 questões, sendo reduzido para 80 a partir do IV Exame de Ordem Unificado.

Quadro 8 - Divisão por número de itens e disciplina na primeira etapa do Exame da OAB

Estatuto da OAB e Código de Ética	10 questões
Direito Civil	7 questões
Direito Constitucional	7 questões
Direito Administrativo	6 questões
Direito Processual Civil	6 questões
Direito Penal	6 questões
Direito do Trabalho	6 questões
Direito Empresarial	5 questões
Direito Processual Penal	5 questões
Direito Processual do Trabalho	5 questões
Direito Tributário	4 questões
Direitos Humanos	3 questões
Direito Ambiental	2 questões
Direito do Consumidor	2 questões
Estatuto da Criança e do Adolescente	2 questões
Direito Internacional	2 questões
Filosofia do Direito	2 questões
TOTAL	80 questões

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas provas aplicadas nos Exames mais recentes. Disponível em: < <http://oab.fgv.br/> >. Acesso em: 03 dez. 2018.

Para atingir a aprovação no Exame da OAB, o aluno deve ser admitido nas duas etapas, ambas de caráter obrigatório e eliminatório: **(i)** na prova objetiva, que consiste em 80 questões de múltipla escolha (4 alternativas), distribuídas entre as 17 (dezessete) disciplinas listadas acima, de modo que é fundamental acertar 50% do montante de itens, quais sejam, 40 questões; **(ii)** na prova prático-profissional da disciplina previamente escolhida pelo estudante dentre as 7 (sete) opções⁹³ do certame, em que se propõe a redação de uma peça profissional e a aplica-se quatro questões referentes àquela disciplina, sob a forma de situações-problema.

⁹³ As sete opções para a realização da 2ª etapa são: Direito Administrativo, Direito Civil, Direito Constitucional, Direito do Trabalho, Direito Empresarial, Direito Penal ou Direito Tributário.

O Exame pode ser realizado pelos estudantes de graduação matriculados nos dois últimos semestres ou no último ano do curso de Direito⁹⁴, ou ainda pelos egressos diplomados bacharéis tantas vezes quantas quiserem, até que atinjam a aprovação, não havendo limite temporal para a realização, embora a inscrição nos quadros da OAB dependa da ausência de incompatibilidades e impedimentos, conforme dispõe os arts. 27 a 30 da lei nº 8.906/94.

Por constituir-se em um exame padronizado, há vários alunos que se valem de cursos preparatórios para lograr êxito nas duas etapas da prova principalmente pelo excessivo volume de conteúdos exigidos na primeira etapa, pois trata-se de 17 disciplinas e, conforme será demonstrado a partir da análise do XXVI Exame (2ª oportunidade do ano de 2018), a maior parte das questões exige respostas baseadas no conteúdo memorizado de leis, normas e súmulas do Direito.

Se a justificativa para o Exame da OAB ser como é seja devido à rigidez da estrutura curricular nos cursos de Direito, essencialmente dogmática e conteudista, como demonstramos em capítulo específico, é possível afirmar que, conscientes ou inconscientes da força que possuem os resultados avaliativos para a comunidade acadêmica jurídica, reproduzem padrões e estruturas de aprendizado que fortalecem, ano após ano, a formação hermética do Direito.

Desta forma, ainda que não seja o papel, nem mesmo o objetivo da avaliação promover mudanças curriculares, ou mesmo práticas docentes e institucionais direcionadas para o Exame, acredita-se que se a proposta da prova fosse condizente com o desenvolvimento de habilidades para a reflexão crítica, a autonomização do sujeito, ou mesmo para o cenário profissional que se vê diante de novos desafios jurídicos, teríamos alterações no cenário educacional jurídico de maneira a favorecer a formação emancipatória.

A bem dizer, grosso modo, o aluno entra para o curso querendo “passar nas provas”: de concursos, da própria instituição, da OAB. Em muitos casos são ensinados os conteúdos que o aluno quer: os que “caem” nas provas, da forma como são apresentadas: nas bancas de concurso, na OAB, em uma sequência de reprodutibilidade técnica sem-fim. No fundo, uma avaliação que deveria ser a medida do aprendizado ou da qualidade no curso de Direito, torna-se o seu próprio objetivo: atender às expectativas dos exames.

⁹⁴ As orientações para realização da prova podem ser consultadas a cada edital aberto pela OAB, nas três oportunidades que ocorrem anualmente. Para este trabalho foi consultado o edital de realização do XXVI Exame, objeto de análise, disponível em: <[https://dpmzos25m8ivg.cloudfront.net/629/427800_2018.2%20\(XXVI%20EOU\)%20%20edita1%20vers%C3%A3o%20final%20M_05_06_2018.pdf](https://dpmzos25m8ivg.cloudfront.net/629/427800_2018.2%20(XXVI%20EOU)%20%20edita1%20vers%C3%A3o%20final%20M_05_06_2018.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2018.

Bem, e se mudássemos a proposta das avaliações? E se a graduação fosse caminho para a expansão reflexiva, crítica e o conhecimento técnico fosse apenas uma das vertentes desta formação universitária?

Vamos caminhando.

4.6.3 Breve análise pedagógica: a avaliação que reforça o tecnicismo

Em primeira instância é preciso levar em consideração a complexidade de análise e interlocução entre avaliação e currículo, conforme muito bem explica Klinger Sousa em sua tese de doutorado “*O caráter público do SINAES e seu potencial de transformar o currículo das universidades*”, ao relacionar a influência da política pública de avaliação do SINAES às alterações curriculares da educação superior:

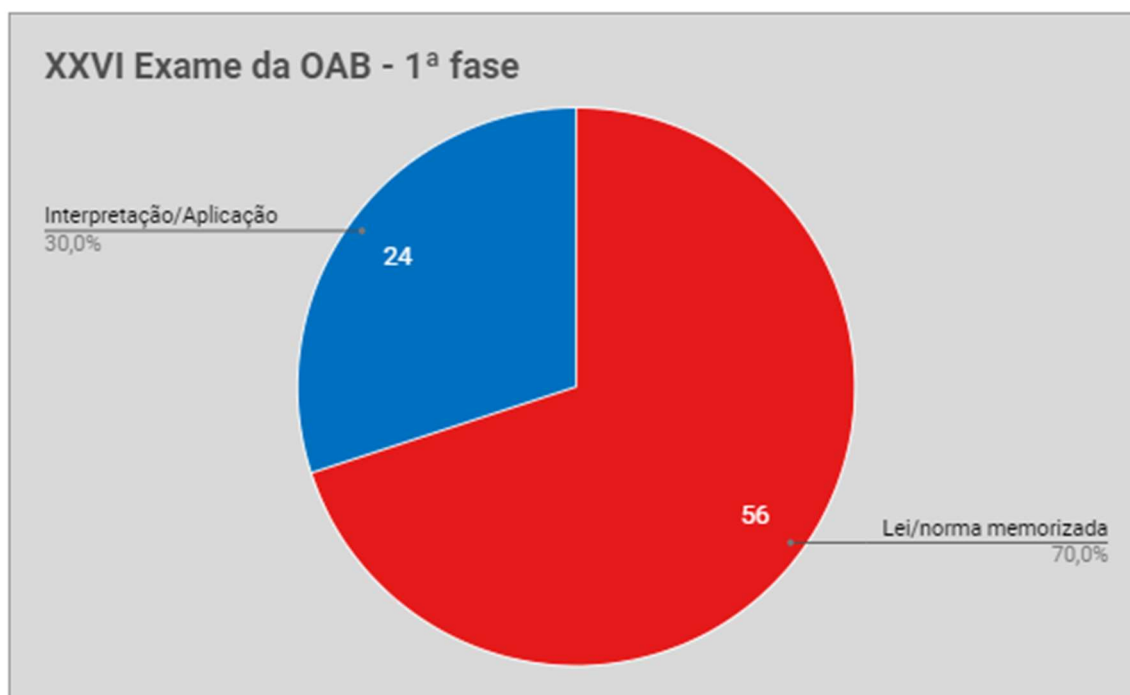
A investigação em avaliação e currículo implica concepções ontológicas, epistemológicas e axiológicas, passando assim pela representação dos sujeitos e do próprio investigador e negando a suposta neutralidade da pesquisa. Sendo assim, reduzir a investigação em avaliação e currículo à abordagem quantitativa, significa admitir o modelo da racionalidade técnico-instrumental que desconsidera a voz dos participantes e a apreciação valorativa no processo educativo. Ora, ao entender a avaliação e o currículo como uma construção social complexa, precisa forçosamente o investigador assumir postura crítica, na tentativa de compreender a realidade por meio da abordagem qualitativa, para o que incumbe que participem os sujeitos envolvidos no processo educativo. (SOUSA, 2009, p. 171).

Nesse sentido, por mais objetivas que sejam as análises realizadas neste trabalho sobre os conteúdos exigidos nos itens da primeira etapa de avaliação do Exame da OAB, bem como a relação feita entre a avaliação e o currículo de Direito, não é possível desconsiderar a postura crítica assumida pelo investigador.

A análise realizada a partir da categorização de uma amostra de questões da primeira fase (objetiva) do XXVI Exame Unificado⁹⁵ segundo conteúdos jurídicos permitiu concluir que há o predomínio de itens que exigem a memorização de conteúdos legislativos para a sua correta resolução, conforme demonstrado no **Gráfico 1** a seguir, construído a partir dos dados da **Tabela 1**.

⁹⁵ Para a análise foi utilizada uma amostra de 80 questões objetivas da primeira fase do XXVI Exame Unificado da OAB; o mais recente à época de escrita deste trabalho. Em razão do esforço necessário de análise individual dos itens, a pesquisa não incluiu os demais Exames Unificados da OAB, de modo que a amostra utilizada cumpre sua função no intuito de demonstrar os conteúdos exigidos em cada item, bem como a exigência de conteúdos memorizados para atingir o objetivo proposto na primeira etapa do Exame.

Gráfico 1 – Análise da proporção de itens memorizados no XXVI Exame da OAB (2018)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base em análise individual dos itens. **Referência:** Tabela 1.

Assim, os dados compilados na **Tabela 1** são reflexo da minha interpretação a partir da leitura de cada uma dos 80 itens do XXVI Exame da OAB. Sobre os itens, foram discriminados na tabela (i) a disciplina jurídica correspondente, (ii) os conteúdos jurídicos centrais que são cobrados em cada um deles, (iii) o (s) artigo (s) de lei específicos para respondê-los.

Após a descrição objetiva dos conteúdos e artigos de lei, a análise que realizei foi feita a partir da seguinte pergunta: “*Foi necessária a memorização do texto do artigo de lei/norma para responder à questão?*”: em caso positivo o item foi classificado com a legenda “*Lei/norma memorizada*”; em caso negativo, no caso de ter sido exigido do estudante a análise de conceitos jurídicos e/ou interpretação de casos concretos e entendimentos jurisprudenciais, a legenda utilizada foi “*Interpretação/Aplicação*”.

A partir da leitura dos **80** itens do XXVI Exame da OAB, que ocorreu em 2018, a conclusão objetiva da análise foi o seguinte resultado:

(i) 56 itens da prova exigiram a memorização dos artigos de lei, jurisprudências e/ou normas jurídicas para obter sucesso, o que representa **70%** da avaliação de 1ª fase.

(ii) 24 itens da prova exigiram do estudante outras operações mentais para a sua resolução, como a interpretação de conceitos e/ou a aplicação de normas jurídicas a situações fáticas, o que representa **30%** da avaliação da 1ª fase.

Esta análise demonstra o quanto a primeira etapa de avaliação da OAB reforça e verifica o ensino tecnicista, que pouco contribui para verificar habilidades críticas no egresso do curso de Direito. Conforme defendido e demonstrado ao longo deste trabalho, o ensino bancário, rechaçado por Paulo Freire não desenvolve o raciocínio autônomo do estudante, que se vê obrigado a absorver aquilo que lhe é transmitido, numa reprodutibilidade técnica sem-fim.

A autonomia estudantil liberta o pensamento para a permanente (re) construção de ideias e soluções jurídicas às demandas sociais de um universo em constantes transformações. E para desenvolver esta habilidade, é necessário que seja exigido do estudante a capacidade de criar e seja dado a ele a oportunidade de emancipação por meio da aprendizagem.

Uma avaliação que se propõe a cobrar, na maior parte dos itens a “decoreba” dos textos de lei não verifica o desenvolvimento crítico do aluno e o resultado de uma formação jurídica complexa, mas tão-somente a competência de memorização.

Ainda sobre o resultado obtido, questiona-se o real objetivo da primeira etapa do exame da OAB, pois a competência de memorizar ou não artigos de lei não me parece requisito necessário ao exercício da profissão jurídica de advogado, principalmente se considerarmos que os profissionais têm acesso às informações de maneira rápida e descomplicada, muitas vezes no próprio *smartphone* à mão.

Além disso, avaliando a habilidade de absorver conteúdos jurídicos, a prova da primeira etapa torna-se previsível, movimentando um grande mercado de cursos e preparatórios que ensinam o estudante a memorizar um considerável volume de conteúdos de Direito em poucos meses.

Portanto, concluímos com 2 (duas) considerações sobre o resultado obtido, distintas e complementares: a primeira etapa do exame, de caráter eliminatório, exige, (i) na maior parte dos itens, a habilidade de memorizar artigos de lei, normas jurídicas e jurisprudências estudadas ao longo do curso de Direito e (ii) na menor parte dos itens, a aplicação mais complexa ou aprofundada de leis e jurisprudências a casos concretos.

Partindo-se da premissa defendida neste trabalho de que a formação para o exercício profissional pode e deve estar associada a uma formação emancipatória, uma vez que desenvolve habilidades de reflexão crítica necessárias ao desempenho das profissões, a avaliação deve constituir-se de modo a verificar não apenas o conteúdo memorizado de leis e normas do Direito, como também a aptidão do estudante em utilizar os conteúdos na aplicação prática, de forma crítica.

Além disso, as avaliações da educação jurídica devem propor modelos que sejam possíveis medir e obter dados avaliativos em consonância à complexidade de habilidades profissionais que o cenário de transformações nos revela atualmente.

**TABELA 1 – Base de dados para a construção do Gráfico 1
(XXVI Exame de Ordem Unificado da OAB – Prova Branca - 2018)**

(continua)

Disciplina	Conteúdos da questão	Artigos de Lei/normas	Foi necessária a memorização do texto do artigo de lei/norma para responder à questão?	Conclusão por item da prova
Estatuto da Advocacia e Código de Ética e Disciplina da OAB	Código de Ética e Disciplina da OAB // ética do advogado no código de ética e disciplina // sigilo profissional do advogado	art. 25 do Código de Ética da OAB	Sim	Lei/norma memorizada
Estatuto da Advocacia e Código de Ética e Disciplina da OAB	despesas honorários advocatícios e multas // deveres das partes e seus procuradores // honorários de sucumbência // partes e procuradores // sujeitos do processo	art. 25, II do Estatuto da OAB	Sim	Lei/norma memorizada
Estatuto da Advocacia e Código de Ética e Disciplina da OAB	Estatuto da Advocacia e da OAB// direitos do advogado	art. 7º, XXI, §4º do Estatuto da OAB	Sim	Lei/norma memorizada
Estatuto da Advocacia e Código de Ética e Disciplina da OAB	Estatuto da Advocacia e da OAB // Regulamento geral da OAB // sociedade de advogados	art. 15 §4º do Estatuto da OAB	Sim	Lei/norma memorizada
Estatuto da Advocacia e Código de Ética e Disciplina da OAB	Estatuto da OAB // processo disciplinar // processo na oab // das infrações e sanções disciplinares	art. 41 e parágrafo único do Estatuto da OAB	Sim	Lei/norma memorizada
Estatuto da Advocacia e Código de Ética e Disciplina da OAB	advogado empregado // empregado // Estatuto da Advocacia e da OAB // ética do advogado // relação de emprego	art. 4º do Código de Ética da OAB	Não	Interpretação/Aplicação

Estatuto da Advocacia e Código de Ética e Disciplina da OAB	Código de Ética e Disciplina da OAB // ética do advogado no código de ética e disciplina // relações do advogado com o cliente	art. 18 do Código de Ética da OAB	Sim	Lei/norma memorizada
Estatuto da Advocacia e Código de Ética e Disciplina da OAB	competência do conselho seccional da OAB // Estatuto da Advocacia e da OAB // Regulamento geral da OAB	art. 60 §1º do Estatuto da OAB	Sim	Lei/norma memorizada
Filosofia do Direito	Matrizes do pensamento na filosofia do direito // teoria de Rudolf von Ihering	Não se aplica	Não	Interpretação/Aplicação
Filosofia do Direito	direito como integridade (Ronald Dworkin) // hermenêutica constitucional // teoria da constituição	Não se aplica	Não	Interpretação/Aplicação
Direito Constitucional	lacunas no ordenamento jurídico // teoria da constituição	art. 2º da LINDB (Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro)	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Constitucional	estado de defesa (art. 136 da CR/88) // hipóteses de decretação do estado de defesa	art. 136, I e §2º da CR/88	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Constitucional	iniciativa privativa do Presidente da República (art. 61 §1º da CR/88) // Organização dos Poderes // Poder Executivo // Presidente da República	art. 64 §1º da CR/88	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Constitucional	direitos políticos (art. 14 a 17 da CR/88) // nacionalidade (art. 12 da CR/88) // natureza e características da nacionalidade	art. 12, II, "a" da CR/88	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Constitucional	mudança constitucional // mutação constitucional // poder constituinte e	Não se aplica	Não	Interpretação/Aplicação

	mudança constitucional // teoria da constituição			
Direito Constitucional	direitos políticos (art. 14 a 17 da CR/88) // mandato político	art. 14 §7º da CR/88	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Constitucional	direito à liberdade // Direitos Fundamentais // direitos individuais e coletivos // liberdade de manifestação // liberdade de reunião	art. 5º, XVI da CR/88	Sim	Lei/norma memorizada
Direitos Humanos	asilo e refúgio // Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados // direito internacional dos refugiados // Direito Internacional Público // Normas brasileiras de proteção aos refugiados (Lei 9.474/97) // sistema universal de proteção dos direitos humanos (ONU) // sujeitos do direito internacional	art. 2º da lei 9.474/97 (Estatuto dos Refugiados)	Sim	Lei/norma memorizada
Direitos Humanos	Organização dos Poderes // Poder Judiciário // Tribunais Regionais Federais e Juízes Federais	art. 109 §5º da CR/88	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Internacional	cartas rogatórias // competência internacional do Estado // cooperação jurídica internacional // Direito Internacional Privado	entendimento jurisprudencial	Não	Interpretação/Aplicação
Direito Internacional	condição jurídica do estrangeiro no Brasil // Direito Internacional Privado // extradição de estrangeiros // formas de exclusão do estrangeiro no território nacional	Não se aplica	Não	Interpretação/Aplicação
Direito Tributário	administração tributária // arrecadação e fiscalização tributária	entendimento jurisprudencial - Julgamento conjunto das ADI	Não	Interpretação/Aplicação

	// normas gerais de Direito Tributário // processo administrativo fiscal	nº 2.390, 2.386, 2.397 e 2.859		
Direito Tributário	ações de iniciativa do Fisco // processo judicial tributário	art. 144 §1º do CTN	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Tributário	ações de iniciativa do Fisco // execução fiscal // processo judicial tributário	art. 15, I, art. 9º, §3º e art. 25 da Lei de Execução Fiscal (lei 6.830/80)	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Tributário	Constituição Financeira Econômica e Social // imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana (IPTU) // impostos municipais // Sistema Tributário Nacional // tributação e orçamento	art. 147 da CR/88	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Tributário	Constituição Financeira Econômica e Social // impostos municipais // Sistema Tributário Nacional // tributação e orçamento	art. 79, I, "b" do CTN	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Administrativo	improbidade administrativa	art. 2º da lei 8.429/92	Não	Interpretação/Aplicação
Direito Administrativo	adoção da teoria do risco administrativo no direito brasileiro // responsabilidade civil do Estado // responsabilidade civil do Estado por omissão // responsabilidade objetiva do Estado	entendimento jurisprudencial e art. 37 §6º da CR/88	Não	Interpretação/Aplicação
Direito Administrativo	processo administrativo // processo administrativo federal // recurso administrativo	art. 56 §4º da lei 9.784/99	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Administrativo	licitações públicas	arts. 62 e 63 da lei 4.320/64	Não	Interpretação/Aplicação
Direito Administrativo	poderes administrativos // poderes e deveres do administrador público	art. 5º, LXIX da CR/88	Não	Interpretação/Aplicação

	// uso e abuso de poder			
Direito Administrativo	processo administrativo	art. 41 §2º da CR/88	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Ambiental	direito ambiental na CR/88 // meios de promoção da proteção ambiental	art. 30, VI da lei 11.445/07	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Ambiental	direito ambiental na CR/88	art. 29 da lei 12.651/2012 (Código Florestal)	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Civil	fatos jurídicos // negócios jurídicos	art. 157 do CC/02	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Civil	comodato // contrato de empréstimo // contratos em espécie // Direito Contratual	arts. 582 e 399 do CC/02	Não	Interpretação/Aplicação
Direito Civil	aquisição da propriedade imóvel // direito das coisas // direito real de propriedade // direitos reais // modalidades de direitos reais // usucapião	art. 1.285 §2º do CC/02	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Civil	aquisição da propriedade imóvel // direito das coisas // direito real de propriedade // direitos reais // hipoteca // modalidades de direitos reais // usucapião	art. 1.420 e art. 1.238 a art. 1.244 do CC/02	Não	Interpretação/Aplicação
Direito Civil	contrato de empréstimo // contratos em espécie // Direito Contratual // mútuo	art. 282 e parágrafo único e art. 283 do CC/02	Não	Interpretação/Aplicação
Direito Civil	contrato de empreitada // contratos em espécie // Direito Contratual	art. 477 do CC/02	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Civil	direito das sucessões // herança // inventário e partilha // partilha // procedimentos especiais // Processo de conhecimento e Cumprimento de sentença // sucessão em geral	art. 1.843 do CC/02	Não	Interpretação/Aplicação

Estatuto da Criança e do Adolescente	crimes e Infrações no ECA// acesso à justiça da criança e do adolescente	art. 241-B caput e §2º do ECA	Sim	Lei/norma memorizada
Estatuto da Criança e do Adolescente	acesso à justiça da criança e do adolescente // adoção // direito à convivência familiar e comunitária // direito de família // direito pessoal no direito de família // direitos fundamentais da criança e do adolescente // perda ou suspensão do poder familiar // poder familiar	art. 166 §5º do ECA	Sim	Lei/norma memorizada
Código de Defesa do Consumidor	qualidade de produtos e serviços prevenção e reparação dos danos // responsabilidade pelo fato do produto e do serviço	art. 14 §3º, II do CDC	Não	Interpretação/Aplicação
Código de Defesa do Consumidor	aquisição da propriedade imóvel // direito das coisas // direito real de propriedade // direitos reais // diversas espécies de execução // entrega de coisa certa // execução para a entrega de coisa // modalidades de direitos reais // processo de execução	art. 37 do CDC	Não	Interpretação/Aplicação
Direito Empresarial	aval // nota promissória // títulos de crédito	art. 900 do CC/02	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Empresarial	contratos empresariais	art. 2º parágrafo único da lei 9.611/98	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Empresarial	direito societário // sociedade anônima	art. 1º da lei 6.404/76 e art. 1.088 do CC/02	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Empresarial	execução em geral // processo de execução // requisitos para realizar qualquer execução // título executivo // títulos	art. 99, V da lei 11.101/2005	Sim	Lei/norma memorizada

	executivos extrajudiciais			
Direito Empresarial	nome empresarial // teoria geral do direito empresarial	art. 1.156 do CC/02	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Processual Civil	ação civil pública // Processo Coletivo	art. 4º e art. 5º §1º da lei 7.347/85 e art.129, III da CR/88	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Processual Civil	audiência de conciliação // audiência preliminar	art. 694, parágrafo único do CPC/2015	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Processual Civil	indeferimento da petição inicial // inépcia da petição inicial // petição inicial // Processo de conhecimento e Cumprimento de sentença	art. 331, caput do CPC/2015	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Processual Civil	direito das obrigações // inadimplemento das obrigações // tutela de evidência // tutelas provisórias	art. 311 do CPC/2015	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Processual Civil	cumprimento de sentença // Estatuto da Advocacia e da OAB // honorários advocatícios // Processo de conhecimento e Cumprimento de sentença	art. 523 §1º do CPC/2015	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Processual Civil	Processos nos tribunais e meios de impugnação das decisões judiciais // recursos	art. 55 da lei 9.099/95	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Processual Civil	ação civil pública // Processo Coletivo	art. 5º, V, "a" da lei 7.347/85	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Penal	causas de extinção da punibilidade // extinção da punibilidade // graça indulto e anistia	arts. 1º e 2º, I da lei 8.072/90 (Lei de crimes hediondos)	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Penal	causas de extinção da punibilidade // extinção da punibilidade	art. 107, III do Código Penal e arts. 91 e 92 do Código Penal	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Penal	crime de dano // crimes aberrantes // crimes contra o patrimônio // crimes	arts. 70 e 74 do Código Penal	Não	Interpretação/Aplicação

	em espécie // espécies de crimes aberrantes // resultado diverso do pretendido (aberratio criminis) // teoria geral do delito			
Direito Penal	concurso de crimes // concurso material de crimes // crime de homicídio // crimes contra a vida // crimes em espécie	art. 71 do Código Penal	Não	Interpretação/Aplicação
Direito Penal	crime de associação criminosa // crimes contra a paz pública // crimes em espécie // prisão preventiva // prisões	art. 2º, caput e § 7º da lei 7.960/89	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Penal	lei de organizações criminosas // procedimentos penais especiais na legislação extravagante	art. 8º §1º da lei 12.850/2013	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Processual Penal	ação penal // rejeição da ação penal	art. 129 do Código Penal// art. 88 da Lei 9.099/95	Não	Interpretação/Aplicação
Direito Processual Penal	administração pública // agentes públicos // cargos e funções públicas // disposições legais aplicáveis aos servidores públicos federais (estatutários) // Organização do Estado // servidores públicos	art. 92, I "a" e "b" e parágrafo único do Código Penal	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Processual Penal	apelação no processo penal // recursos no processo penal	art. 76, I do Código de Processo Penal	Não	Interpretação/Aplicação
Direito Processual Penal	crimes de ação penal privada // extinção da punibilidade // renúncia do direito de queixa	art. 74 parágrafo único da lei 9.099/95	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Processual Penal	inquérito policial // investigação criminal	arts. 17, 18 do Código de Processo Penal e súmula 524 do STF	Não	Interpretação/Aplicação

Direito Processual Penal	apelação no processo penal // recursos no processo penal	art. 65, I e art. 14 do Código Penal e art. 580 do Código de Processo Penal	Não	Interpretação/Aplicação
Direito do Trabalho	remuneração e salário	art. 457 §1º da CLT e Súmula 93 do TST	Sim	Lei/norma memorizada
Direito do Trabalho	relação de emprego	súmula 386 do TST	Sim	Lei/norma memorizada
Direito do Trabalho	direito coletivo do trabalho // negociação coletiva	art. 59 §6º da CLT	Sim	Lei/norma memorizada
Direito do Trabalho	direito de greve // <i>lockout</i>	art. 17º da Lei 7.783/89 e art. 476-A da CLT	Não	Interpretação/Aplicação
Direito do Trabalho	direito coletivo do trabalho // negociação coletiva	art. 611-A §3º da CLT	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Processual Trabalhista	interrupção e suspensão do contrato de trabalho	súmula 77 do TST	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Processual Trabalhista	formas de reclamação trabalhista e notificação // petição inicial no processo do trabalho	súmula 16 do TST	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Processual Trabalhista	Depósito Recursal Trabalhista // sistema recursal trabalhista	art. 1.007 §2º do CPC/2015	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Processual Trabalhista	embargos do devedor // formas de reclamação trabalhista e notificação // petição inicial no processo do trabalho	art. 884 §6º da CLT	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Processual Trabalhista	juízo de admissibilidade recursal // sistema recursal trabalhista	art. 844 da CLT	Sim	Lei/norma memorizada
Direito Processual Trabalhista	cessação do contrato de trabalho // modalidades de extinção do contrato de trabalho	art. 855-B §1º da CLT	Sim	Lei/norma memorizada

5 CONCLUSÃO

A partir do entendimento de que a formação universitária está comprometida diante de uma crise do conhecimento científico e que o ensino jurídico, inserido neste contexto, também revela crises em várias direções, houve por bem refletir sobre alguns destes aspectos do ponto de vista daquele que aprende: o aluno.

Valorizando a construção de uma carreira jurídica emancipada e emancipatória, alinhada à uma trajetória social, verificou-se o seguinte: que a (i) crise do conhecimento científico inserido no contexto de revolução das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e, em particular, do tradicional ensino jurídico, somado à (ii) estrutura disciplinar do pensamento, contraposto à capacidade de reflexão sobre o conjunto dos saberes adquiridos, impedem, ou mesmo impossibilitam a formação autônoma e transformadora do aluno de graduação em Direito, por meio da educação.

A metodologia prioritariamente disciplinar, aliada a práticas docentes muitas vezes conduzidas por seminários expositivos reforçam este cenário impedindo um processo de ensino e aprendizagem voltado a incentivar conhecimentos transdisciplinares na graduação.

Diante disso, torna-se imprescindível discutir sobre a aquisição e o aperfeiçoamento de habilidades promovidas pelo exercício da faculdade mais comum e mais ativa na infância e na adolescência; a curiosidade, muito frequentemente aniquilada pela instrução.

Neste contexto, o ensino jurídico precisa estar aberto à sociedade, atento a seus problemas, para que se possa formar um profissional ciente de sua capacidade de transformação do contexto social. Assim, estimula-se o desenvolvimento de habilidades crítico-reflexivas, bem como a efetivação de experiências universitárias de pesquisa e extensão como importantes aliados do ensino jurídico nesta conquista, uma vez que promovem a conjugação da teoria e da prática. Além disso, foi demonstrado o quão necessário é desenvolver habilidades no âmbito profissional que se desenha a partir da revolução tecnológica e que, invariavelmente, afeta o campo de estudo da educação jurídica. Assim, as 10 habilidades propostas pelo *The Future of Jobs Report* também devem ser incluídas e estimuladas nas práticas docentes e institucionais que preparam o egresso para a vida prática profissional.

O ensino não se faz sem pesquisa, pesquisa não se comprova sem extensão e extensão só faz sentido se for repensada e reavaliada dentro do processo de ensino e de pesquisa, de modo que a união entre teoria e prática torna-se imprescindível para mover a universidade em direção à solução de problemas cada vez mais complexos. É possível concluir, por fim, que

somente a partir da harmonia entre esses três pilares será possível uma educação jurídica emancipatória por meio do desenvolvimento de habilidades.

Além disso, as avaliações da educação jurídica devem propor modelos que sejam possíveis medir e obter dados avaliativos em consonância à complexidade de habilidades profissionais que o cenário de transformações nos revela atualmente.

A análise objetiva da primeira etapa do Exame da OAB deixa claro o quanto o ensino técnico, reprodutor de uma educação bancária ainda é valorizada e reforçada no meio estudantil jurídico, na qual são exigidas, prioritariamente, habilidades de memorização das leis, normas jurídicas e jurisprudências. Esse processo educacional pouco contribui para o desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico no egresso do curso de Direito e na formação emancipatória, defendidas ao longo deste trabalho.

Somente conjugando uma formação emancipatória calcada em estruturas curriculares cada vez mais transdisciplinares e avaliações que reforcem a importância do desenvolvimento de domínios cognitivos que estejam além do acúmulo de conhecimentos e saberes, será possível obter alguma “qualidade” da educação jurídica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 269 ps.

ALA-HARJA, Marjukka; HELGASON, Sigurdur. **Em direção às melhores práticas de avaliação.** RSP – Revista do Serviço Público v. 51, n° 4, 2000. Disponível em: <<http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/334/340>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

ALMEIDA JUNIOR, Vicente de Paula. **A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais.** Avaliação - Revista Da Avaliação Da Educação Superior, v. 6, n. 4, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1162>>. Acesso em: 15 set. 2018.

ALMEIDA, Enéa de Stutz. **Extensão: a dimensão ética nas instituições de ensino superior.** Anuário da Associação Brasileira de Ensino de Direito (ABEDI), ano I, 2003, p. 81-90.

ASSIS, Lúcia Maria de. OLIVEIRA, João Ferreira de. **A avaliação da educação superior no contexto das reformas e políticas educacionais.** Revista da Faculdade de Educação/UnB. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 51-69, jan-abr/2013.

BARRENECHEA, Ignacio. **Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, v. 18, n. 8, abr./2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/2750/275019712008/>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BARRETO, Hydneá Ponciano Domingueti. **A avaliação em larga escala no Brasil: análise comparativa entre o SAEB e um sistema privado.** 2009. 145 ps. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/926>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BERTELLI, Eliseu Miguel. EYNG, Ana Maria. **Avaliação Institucional: a relação dialógica dos dados da avaliação interna e externa na melhora institucional.** IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Universidade de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Nacional de Mar del Plata, 2004, ps. 1-18. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35670?show=full>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives.** New York: David Mckay, 1956. 262 p. (v. 1).

BOLÍVAR, Antônio. *¿Como puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela?* Estudos em avaliação educacional - Fundação Carlos Chagas, v. 27, n. 65, 2016, ps. 284-313. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3812/3191>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. **Criação dos cursos jurídicos no Brasil**. Documentos parlamentares. Brasília; Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977, 697p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Cria os cursos de ciências jurídicas e sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda. Publicado no CLIBR de 1827.

BRASIL. **Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994**. Regulamenta o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Diário Oficial da União, Brasília, 05 de julho de 1994.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2004.

BRASIL. **Lei nº 314, de 30 de outubro de 1895**. Reorganiza o ensino das Faculdades de Direito. Original publicado na Coleção de Leis do Brasil (CLB) de 1895.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Diário Oficial da União, Brasília, 27 de dezembro de 1961. Revogada pela lei nº 9.394 de 1996.

BRASIL. **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. Diário Oficial da União, 29 de novembro de 1968. Revogada pela lei nº 9.394, de 1996, com exceção do artigo 16, alterado pela lei nº 9.192, de 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024 de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de novembro de 1995 - edição extra.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CFE nº 162, de 27 de janeiro de 1972.** Fixou o novo currículo mínimo do curso de graduação em Direito, com duração de quatro anos.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CES nº 146, de 03 de abril 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. Revogado pelo Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CES nº 211, de 07 de julho de 2004b.** Reconsideração do Parecer CNE/CES nº 55/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União em 23 de setembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CES nº 215, de 15 de setembro de 1962.** Flexibilização do curso de Direito com possibilidade das instituições criarem seus próprios currículos, tomando como base as disciplinas ali elencadas, amparado pelas diretrizes dispostas na Lei nº 4.024/61. Publicação em 04 de dezembro de 1962.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CES nº 55, de 18 de fevereiro de 2004a.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Reexaminado pelo Parecer CNE/CES nº 211/2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CES nº 635, de 04 de outubro de 2018.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. Parecer homologado em 14/12/2018 por meio da Portaria nº 1.351.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003.** Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos cursos de graduação. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União em 02 de junho de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Resolução CNE/CES nº 9 de 29 de setembro de 2004c.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2ª ed. rev. e atual. UNESCO, 2013, 73 p.

BRASIL. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994.** Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Esta Portaria revogou as disposições das Resoluções nº 3/72 e 15/73 do extinto Conselho Federal de Educação.

BROCHADO, Mariah. et. al. **Magistratura: noções gerais de direito e formação humanística**. Autora e coordenadora Mariah Brochado. Niterói, RJ: Impetus, 2012.

BROCHADO, Mariah. **Pedagogia jurídica para o cidadão: formação da consciência jurídica a partir de uma compreensão ética do direito**. Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, n. 48, 2006, p. 159-188. Disponível em: <<https://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/view/1461/1390>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

CAPELLA, Juan Ramón. **A aprendizagem da aprendizagem: uma introdução ao estudo do direito**. Tradução de Miracy Barbosa de Sousa Gustin, Maria Tereza Fonseca Dias. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à Justiça**. Trad. Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2002.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais**. São Paulo em Perspectiva, 14 (1), ano: 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9809.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017.

CHAVES, Sandrelise Gonçalves. **(De)formação jurídica: Crítica à reprodutibilidade técnica nos cursos de Direito** - Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2014.

CHRISTENSEN, Clayton. **A universidade inovadora: mudando o DNA do ensino superior de fora pra dentro**. Bookman: 2014, 474 ps.

DARSIE, Marta Maria Pontin. **Avaliação e Aprendizagem**. Caderno de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 99, p 47-59, nov/1996. Universidade Federal do Mato Grosso. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/785/797>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

DIAS SOBRINHO, José. *Acreditación de la educación superior em América latina y el Caribe*. In: *La Educación Superior em América Latina e el Mundo: La financiación de las universidades*. Madri, Ed. Mundi Prensa Libros S. A., 2006.

_____. **Autonomia e Avaliação**. Revista Reencuentro, n. 40, ago/ 2004, *Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco*, Distrito Federal, México. pp. 1-12. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004002>>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. **Avaliação da educação superior: avanços e riscos**. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 67-93, 2008b. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71509904>>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Avaliação e transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, mar. 2010, p. 195-224.

_____. **Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 193-208, mar. 2008a, p. 193-206.

_____. **Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?** Conferência de abertura da 27ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), Revista Brasileira de Educação, jan./fev./mar./abr., 2005 n. 28, p. 164-173.

ECONOMIDES, Kim. **Lendo as ondas do “movimento de acesso à justiça”:** **Epistemologia versus metodologia?** Seminário Internacional "Justiça e Cidadania" - Cidadania, justiça e violência. Tradução de Paulo Martins Garchet. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 61-76.

FEM, Fórum Econômico Mundial. **The Future of Jobs Report**, 2018. Disponível em: <http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2018.

FGV. **Exame de Ordem em Números.** Fundação Getúlio Vargas Projetos, volume III, 2016. Disponível em: <<https://fgvprojetos.fgv.br/publicacao/exame-de-ordem-em-numeros-vol3>>. Acesso em: 20 set. 2018.

FILHO, Alberto Venâncio. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil.** Editora Perspectiva: São Paulo, 2ª edição, 1982, 357 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHIRARD, José Garcez. **O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico.** São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012. Série didáticos. Coleção Acadêmica Livre.

GONTIJO, Simone Braz Ferreira. **Implicações do ENADE para a organização do trabalho pedagógico e as práticas avaliativas em um curso de Pedagogia.** Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília - UnB. Brasília/DF, mai. 2014, 302 p.

GOODSON, Ivor F. **Da história das disciplinas ao mundo do ensino: entrevista com Ivor Goodson.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45. p. 121-126, jun/2007b.

GOODSON, Ivor. F. **Currículo, narrativa e o futuro social.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, v.12, n. 35, p. 241-252, maio/ago, 2007a.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes. **Pedagogia da Emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI**. Belo Horizonte: Fórum, 2010, 234 p.

GUSTIN, Miracy, Barbosa de Sousa. **(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática**. Miracy Barbosa de Sousa Gustin e Maria Tereza Fonseca Dias - 4ª ed. rev. e atual. - Belo Horizonte. Del Rey, 2013.

GUSTIN, Miracy, Barbosa de Sousa. **A complexidade social e o ensino do direito: novos conceitos e papéis**. Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. Disponível em: <<https://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/download/1274/1207>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

LEITE, Leonardo Canez. BRUM, Amanda Netto. **Da educação popular ao pluralismo jurídico: a extensão como forma de resiliência à crise do ensino jurídico**. Organização XXIV Congresso Nacional do CONPEDI - UFMG/FUMEC/Dom Helder Câmara - Direito, Educação, Epistemologias, Metodologias, Conhecimento e Pesquisa Jurídica II - Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/66fsl345/f4499pc4/O5Zi0gmlC0Kw5o07.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

LEITE, Maria C. **Decisões pedagógicas e inovações no ensino jurídico. 2003**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MEDEIROS, Alexsandro. **Humanização versus Desumanização: reflexões em torno da Pedagogia do Oprimido**. Revista Reflexões, ano 2, n. 3, p. 127-137, jul./dez. 2013.

MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do ensino jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 2ª ed., 1979.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: 2003, 8ª ed., Bertrand Brasil. Tradução: Eloá Jacobina (Título original: *La tête bien faite*), 128 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5ª ed. São Paulo, Brasília DF: Cortez / UNESCO, 2002. (Trad.: Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho - Título original: *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*), 118p.

NEVES, Rúbia Carneiro. DIAS, Maria Tereza Fonseca. GOMES, Marcella Furtado de Magalhães. **A indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação em Direito: a proposta de reformulação do projeto pedagógico do curso de Direito da UFMG de 2016**. Revista da Faculdade de Direito (UFMG), Belo Horizonte, n. 70, pp. 669-719, jan/jun. 2017. Disponível em:

<<https://www.direito.ufmg.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/1866/1768>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NUNEZ, Rafael R. **Ensenar derecho en red**. In.; CLEVES Gonzalo A. (Ed.). *Los blogs Jurídicos y la We 2.0 para la difusión y la enseñanza del derecho*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2010.

OAB. Conselho Federal. **OAB Recomenda: Educação jurídica de qualidade: garantia constitucional**. Brasília/DF, 5ª ed., 2016, 79p. Disponível em: <<https://www.oab.org.br/Content/pdf/oab-recomenda-5-ed03052016terminado.PDF>>. Acesso em: 08 out. 2018.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Os estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares: das preocupações com as práticas escolares para o mundo da pesquisa acadêmica**. Pensar a Educação em Revista, Curitiba/Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 3-41, jan-mar/2017. Disponível em: <<http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/Hist%C3%B3ria-Do-Curr%C3%ADculo.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

ORSINI, Adriana Goulart de Sena. COSTA, Anelice Teixeira. **Educação para o Acesso à Justiça: A Transformação dos paradigmas de solução de conflitos**. Revista da Faculdade de Direito da UFMG, Belo Horizonte, n. 69, p. 23 - 43, jul./dez. 2016.

ORSINI, Adriana Goulart de Sena. SILVA, Nathane. **Ensino jurídico, pesquisa e extensão: a experiência do programa RECAJ UFMG**. Revista Universitas/JUS, v. 24, n. 2, p.11 - 21, 2013. Disponível em: <<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/jus/article/view/2364/2059>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educação em direitos humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire**. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 2, p. 23-35, jul/dez. 2008. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/textos/padilha_edh_otica_paulo_freire.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

PAULA, João Antônio. **A extensão universitária: história, conceito e propostas**. Interfaces - Revista de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013.

POLIDORI, Marlis Morosini; ARAUJO, Claisy M. Marinho; BARREYRO, Gladys Beatriz. **SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006.

ROBERTO, Giordano Bruno Soares. **Ensino, Pesquisa e Extensão**. III Semana Acadêmica do Centro Acadêmico Afonso Pena (CAAP), Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ago. 2011. Disponível em: <<http://magisteriojuridico.blogspot.com/2011/08/ensino-pesquisa-e-extensao.html>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: indo além do senso comum**. Florianópolis, CPGD/UFSC, 1992. 397 p. (Tese de doutorado). Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/30357955.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **O ensino jurídico de graduação no Brasil Contemporâneo: Análise e perspectivas a partir da proposta alternativa de Roberto Lyra Filho**. Dissertação de Mestrado, UFSC, Florianópolis/SC, 1987, 193 ps.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões de nossa época - Volume 11).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SANTOS, Murilo Angeli Dias; BARBOSA, Urias Carlos de Souza. **Gestão acadêmica eficaz para o curso de Direito**. In: Análise Setorial da Educação Superior Privada: Brasil 2018. 11. Ed. Foz do Iguaçu: Hoper Educação, 2018. p. 101-114.

SANTOS, Roberto Vatan. **Abordagens do processo de ensino e aprendizagem**. Revista Integração Ensino-Pesquisa-Extensão, São Paulo, v. 9, n. 40, p. 19-31, jan./maio de 2005.

SCHWAB, Klaus. **The Fourth Industrial Revolution**, World Economic Forum, 2016.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Educar em Direitos Humanos no Brasil: o processo de implantação das políticas públicas**. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, também conhecido como VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/AidaMariaMonteiroSilva_GT3_integral.pdf>. Acesso em: 01 set. 2018.

SOUSA, Klinger Luiz de Oliveira. **O caráter público do Sinaes e seu potencial de transformar o currículo das universidades**. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10197?mode=full>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

UNESCO. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998.

UNGER, Roberto Mangabeira. **Uma nova faculdade de direito no Brasil**. Revista de Direito Administrativo, Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro/RJ, Brasil, v. 243, 2006, p 113-131. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/viewFile/42553/41316>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

ANEXO A

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS - CURSOS DE DIREITO

QUADRO COMPARATIVO 2004-2018

(continua)

Item	Resolução CNE/CES nº 9/2004	Parecer CES/CNE nº 635/2018
Introdução	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. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior (IES).
Projeto Pedagógico / Organização Curricular	<p>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.</p> <p>§ 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:</p> <p>I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;</p> <p>II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;</p> <p>III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;</p> <p>IV - formas de realização da interdisciplinaridade;</p> <p>V - modos de integração entre teoria e prática;</p> <p>VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;</p> <p>VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;</p> <p>VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;</p> <p>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;</p> <p>X - concepção e composição das atividades complementares; e,</p> <p>XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.</p> <p>§ 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</p>	<p>Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar:</p> <p>I - o perfil do <i>graduando</i>;</p> <p>II - as competências, habilidades e os conteúdos curriculares <i>básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática</i>;</p> <p>III - <i>a prática jurídica</i>;</p> <p>IV - as atividades complementares;</p> <p>V - o sistema de avaliação;</p> <p>VI - o Trabalho de Curso (TC);</p> <p>VII - o regime acadêmico de oferta; e</p> <p>VIII - a duração do curso.</p> <p>§ 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:</p> <p>I - <i>concepção do seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso</i>;</p> <p>II - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;</p> <p>III - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;</p> <p>IV - cargas horárias das atividades didático-formativas e da integralização do curso;</p> <p>V - formas de realização de interdisciplinaridade, <i>de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente</i>;</p> <p>VI - modos de integração entre teoria e prática, <i>especificando as metodologias ativas utilizadas</i>;</p> <p>VII - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;</p> <p>VIII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;</p> <p>IX - incentivo, <i>de modo discriminado</i>, à pesquisa e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;</p> <p>X - concepção e composição das atividades de <i>prática jurídica</i>, suas diferentes formas e</p>

	<p>respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.</p>	<p>condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do <i>Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ)</i>; XI - concepção e composição das atividades complementares: e, XII - inclusão obrigatória do TC. § 2º Com base no princípio da educação continuada, as IES poderão incluir no PPC a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação. § 3º As atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa. § 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.</p>
<p>Perfil do graduando / Planos de ensino</p>	<p>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.</p>	<p>Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística. capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, <i>capacidade de argumentação</i>, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, <i>além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos</i>, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao <i>exercício do Direito</i>, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania. <i>Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.</i></p>
<p>Habilidades e competências</p>	<p>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.</p>	<p>Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, <i>as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:</i> I - <i>interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;</i> II - <i>demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;</i> III - <i>demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;</i> IV - <i>dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar</i></p>

		<p><i>conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;</i></p> <p>V - <i>adquirir</i> capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicas com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;</p> <p>VI - <i>desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;</i></p> <p>VII - <i>compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos</i>, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;</p> <p>VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;</p> <p>IX - utilizar corretamente a terminologia e as <i>categorias jurídicas;</i></p> <p>X - <i>aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;</i></p> <p>XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;</p> <p>XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;</p> <p>XIII - <i>desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar;</i> e</p> <p>XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.</p>
<p>Conteúdos e atividades</p>	<p>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:</p> <p>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.</p> <p>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</p> <p>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.</p>	<p>Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:</p> <p>I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;</p> <p>II - Formação técnico-jurídica, que abrange, 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 sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de <i>Teoria Geral do Direito</i>, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito</p>

		<p>do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; <i>Direito Previdenciário, Mediação, Conciliação e Arbitragem</i>; e</p> <p>III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos <i>nas demais perspectivas formativas</i>, especialmente nas atividades <i>relacionadas com a prática jurídica e o TC</i>.</p> <p>§ 1º <i>As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas.</i></p> <p>§ 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.</p> <p>§ 3º <i>Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.</i></p>
<p>Condições para conclusão e integralização curricular / Regimes acadêmicos</p>	<p>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.</p>	
<p>Prática Jurídica / Estágio Supervisionado (Redação atribuída pela Resolução CNE/CES n.º 7/2017)</p>	<p>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.</p> <p>§ 1º O estágio de que trata esse artigo poderá ser realizado:</p> <p>I - Na própria Instituição de Educação Superior, por meio do seu Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente, podendo ser celebrado convênio com a Defensoria Pública para prestação de assistência jurídica suplementar;</p> <p>II - Em serviços de assistência jurídica de responsabilidade da Instituição de Educação Superior por ela organizados, desenvolvidos e implantados;</p> <p>III - nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais Departamentos Jurídicos Oficiais;</p>	<p>Art. 6º A <i>Prática Jurídica</i> 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.</p> <p>§ 1º <i>É obrigatória a existência, em todas as IES que oferecem o curso de Direito, de um Núcleo de Práticas Jurídicas, ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso.</i></p> <p>§ 2º As IES deverão oferecer atividades de prática jurídica na própria instituição, por meio de atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica sob sua responsabilidade, por ela organizados, desenvolvidos e implantados, que deverão estar estruturados e</p>

	<p>IV - Em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.</p> <p>§ 2º As atividades de Estágio Supervisionado poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado 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.</p>	<p>operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente.</p> <p>§ 3º <i>A Prática Jurídica de que trata esse artigo deverá ser coordenada pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, podendo ser realizada, além de na própria Instituição de Educação Superior:</i></p> <p>I - em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas;</p> <p>II - nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais;</p> <p>III - em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.</p> <p>§ 4º As atividades de <i>Prática Jurídica</i> poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Práticas Jurídicas, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.</p> <p>§ 5º <i>As práticas jurídicas podem incluir atividades simuladas e reais e estágios supervisionados, nos termos definidos pelo PPC.</i></p> <p>§ 6º <i>A regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico.</i></p>
<p>Atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional / Atividades complementares / Atividades didático-formativas</p>	<p>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.</p> <p>Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.</p>	<p>Art. 7º Os cursos deverão estimular a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos.</p> <p>Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando, e que possibilitam o reconhecimento <i>da aquisição, pelo discente, de conteúdos</i>, habilidades e competências, obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico, que estimulem atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso.</p> <p>Parágrafo único. A realização dessas atividades não se confunde com a da <i>prática jurídica</i> ou com a do TC, e <i>podem ser articuladas com a oferta de componentes curriculares que componham a estrutura curricular do curso.</i></p> <p>Art. 9º <i>De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do PPC, contextualizados com relação às suas inserções</i></p>

		<i>no âmbito geográfico e social, as IES poderão definir conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do artigo 11.</i>
Avaliação / Plano de Ensino	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 ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.	Art. 10 As IES adotarão formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, de caráter sistemático, envolvendo toda a comunidade acadêmica no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.
Trabalho de Conclusão de Curso	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 O TC é componente curricular obrigatório, conforme fixado pela IES no PPC. 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.
Duração do curso / Carga horária	Art. 11 A duração e carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.	Art. 12 Os cursos de graduação terão carga horária referencial de 3.700 h, observada a Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007. Art. 13 O curso de graduação terá até 20% de sua carga horária destinada às atividades complementares e de prática jurídica. Parágrafo único. A distribuição do percentual previsto neste artigo será definida no PPC.
Vigência	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.	Art. 14 As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas IES, obrigatoriamente, no prazo máximo de até dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta norma. Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta norma. Art. 15 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, a Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017, e demais disposições em contrário.