

Coleção
Pensando o Direito no Século XXI
Volume II

Educação Jurídica

2ª edição corrigida

Horácio Wanderlei Rodrigues
Edmundo Lima de Arruda Júnior
Organizadores



Coleção Pensando o Direito no Século XXI

Volume II

Educação Jurídica

2ª edição corrigida

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Reitora

Roselane Neckel

Vice-Reitora

Lúcia Helena Martins Pacheco

CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS

Diretora

Olga Maria Boschi Aguiar de Oliveira.

Vice-Diretor

Ubaldo Cesar Balbazar

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

Coordenador

Luiz Otávio Pimentel

Subcoordenador

Arno Dal Ri Júnior

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente do Conselho Editorial

Horácio Wanderlei Rodrigues

Conselho Editorial

Antônio Carlos Wolkmer

Eduardo de Avelar Lamy

João dos Passos Martins Neto

José Isaac Pilati

José Rubens Morato Leite

Ricardo Soares Sterzi dos Santos

Conselho Editorial da Coleção

Aldacy Coutinho (Brasil)

Alfonso de Julio-Campuzano (Espanha)

Álvaro Sanchez Bravo (Espanha)

Andrés Botero Bernal (Colômbia)

Anna Romano (Itália)

Antonio Carlos Wolkmer (Brasil)

Antonio Pena Freire (Espanha)

Augusto Jagger Júnior (Brasil)

Cláudia Rosane Roesler (Brasil)

David Sanchez Rubio (Espanha)

Fernando Galindo (Espanha)

Filippo Satta (Itália)

Friedrich Müller (Alemanha)

Jesús Antonio de La Torre Rangel (México)

José Abreu Faria Bilhim (Portugal)

José Calvo González (Espanha)

José Luis Serrano (Espanha)

José Noronha Rodrigues (Portugal)

Juan Ruiz Manero (Espanha)

Luigi Ferrajoli (Itália)

Luis Carlos Cancellier de Olivo (Brasil)

Manuel Atienza Rodríguez (Espanha)

Peter Häberle (Alemanha)

Ricardo Sebastián Piana (Argentina)

Sandra Negro (Argentina)

Thomas Simon (Áustria)

Editora Fundação Boiteux

UFSC – CCJ – 2º andar

Campus Universitário – Trindade – Caixa Postal 6510 – sala 216

Florianópolis/SC – 88.036-970 – Fone: (48) 3233-0390

livraria@funjab.ufsc.br – www.funjab.ufsc.br

Coleção Pensando o Direito no Século XXI

Volume II

Educação Jurídica

2ª edição corrigida

Horácio Wanderlei Rodrigues
Edmundo Lima de Arruda Júnior
Organizadores



Florianópolis, SC, 2012

© 2012 Dos autores

Coordenação Editorial

Denise Aparecida Bunn

Capa, Projeto Gráfico e Editoração

Rita Castelan Minatto

Revisão

Sergio Luiz Meira

Impressão

Gráfica e Editora Copiart Ltda.

Obra publicada com recursos do PROEX/CAPES.

E24 Educação jurídica / Horácio Wanderlei Rodrigues, Edmundo Lima de Arruda Júnior, organizadores. – 2. ed. corr. – Florianópolis : FUNJAB, 2012. 392p. – (Pensando o Direito no Século XXI; v.2).

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-7840-065-1

1. Direito – Estudo e ensino. 2. Direito – Filosofia. 3. Advogados – Formação profissional. I. Rodrigues, Horácio Wanderlei.
II. Arruda Júnior, Edmundo Lima de. III. Série.

CDU: 34:37

Catálogo na publicação por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
CAPÍTULO I	9
Das reformas dos cursos de Direito às reformas do ensino jurídico no Brasil: a importância dos professores e alunos na discussão das reformas e no processo ensino-aprendizagem	
<i>Francisco Bissoli Filho</i>	
CAPÍTULO II	51
Os cursos de Direito e a formação profissional	
<i>Lédio Rosa de Andrade</i>	
CAPÍTULO III	73
O ensino jurídico: desafios à formação do profissional do século XXI	
<i>Andréa de Almeida Leite Marocco</i>	
CAPÍTULO IV	123
Educação jurídica e universidade pública	
<i>Edmundo Lima de Arruda Junior</i>	
CAPÍTULO V	137
Algumas ponderações sobre o professor de Direito e o professor reflexivo	
<i>Adriana de Lacerda Rocha</i>	

CAPÍTULO VI	191
A literatura como aporte metodológico no ensino do Direito	
<i>Luis Carlos Cancellier de Olivo</i>	
CAPÍTULO VII	229
Direito e processo penal juntos? (Des)caminhos do ensino jurídico	
<i>Alexandre Morais da Rosa</i>	
CAPÍTULO VIII	253
Avaliação da aprendizagem nos cursos de Direito: velhas e novas possibilidades	
<i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	
CAPÍTULO IX	279
O curso de Direito e a educação a distância: uma análise das diretrizes curriculares dos cursos de bacharelado a distância e sua aplicação aos cursos jurídicos	
<i>Danielle Annoni</i>	
<i>Ana Paula Kosloski Miranda</i>	
CAPÍTULO X	317
Avaliação institucional da educação superior no Brasil contemporâneo: uma análise da legalidade dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação	
<i>Ariel Francisco da Silva</i>	
CAPÍTULO XI	361
Planejando atividades de ensino-aprendizagem para cursos de Direito	
<i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	
AUTORES	385

APRESENTAÇÃO

O presente volume integra a Coleção Pensando o Direito no Século XXI, iniciada em 2011 pelo PPGD da UFSC, com trabalhos de seus professores e alunos.

A Educação Jurídica, não por acaso, é o tema de um de seus primeiros volumes. Esse é um tema que possui tradição dentro do Programa, desde a sua criação, em especial pela forte influência exercida por Luís Alberto Warat nos anos 70 e 80.

A partir dos anos 90 a influência no PPGD da UFSC nessa matéria foi imensa, inclusive na redação das diretrizes curriculares de 1994 e 2004, destacando-se as presenças dos professores Horácio Wanderlei Rodrigues e Edmundo Lima de Arruda Júnior.

O presente livro inclui trabalhos de professores e alunos do PPGD e se inclui preponderantemente na área de concentração em *Filosofia, Teoria e História do Direito*, na linha de pesquisa *Conhecimento Crítico, Historicidade, Subjetividade e Multiculturalismo*. Mas também possui trabalhos que se situam na área de *Direito, Estado e Sociedade*, na linha de pesquisa *Constituição, Cidadania e Direitos Humanos*.

A coletânea inclui artigos sobre temas contemporâneos da Educação Jurídica, passando pela sua história e situação contemporânea, pela legislação vigente e também por questões atinentes ao projeto pedagógico e ao processo ensino-aprendizagem.

Acreditamos que com esta publicação o PPGD da UFSC está contribuindo de forma efetiva para o aprofundamento da discussão, na busca de soluções, dos problemas hoje enfrentados pelos cursos de Direito de todo o país.

Florianópolis, SC, primavera de 2011.

Horácio Wanderlei Rodrigues

Edmundo Lima de Arruda Júnior

CAPÍTULO I



DAS REFORMAS DOS CURSOS DE DIREITO ÀS REFORMAS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: A IMPORTÂNCIA DOS PROFESSORES E ALUNOS NA DISCUSSÃO DAS REFORMAS E NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Francisco Bissoli Filho

Resumo:

O presente ensaio trata das reformas do ensino jurídico desde a criação dos cursos de Direito no Brasil, para demonstrar que elas recaíram, principalmente, sobre currículos, conteúdos e exigências de funcionamento, com vistas à expansão desses cursos, e não sobre o ensino em si, que continua sendo, prioritariamente, realizado com base em compêndios e por meio de aulas-conferências, nas quais os professores exercem um papel ativo e os alunos um papel passivo na construção do conhecimento. Propõe-se que as novas reformas se concentrem nas relações professor-aluno, a fim de que este assuma um papel também ativo no processo ensino-aprendizagem. Busca-se uma maior participação dos professores e alunos no diálogo sobre as reformas, que se assegure a liberdade de ensinar e de aprender e o pluralismo de concepções e de metodologias, e que se aprofunde a reflexão sobre o que é um ensino de qualidade e como é possível alcançá-lo na atualidade.

Palavras-chave:

Ensino do Direito. Ensino jurídico. Cursos jurídicos. História do ensino jurídico. Reformas do ensino jurídico. Metodologia do ensino jurídico. Aulas-conferência. Qualidade do ensino jurídico.

1 Introdução

Em tempos em que a formação jurídica, tanto nas instituições de ensino superior (IES) públicas quanto nas privadas, tem sido alvo de intensa crítica, é necessária, cada vez mais, uma compreensão sobre o que se fez e o que se está fazendo, desde que os cursos jurídicos foram criados no Brasil, por meio da Carta de 11 de agosto de 1827, para que se possam direcionar as novas reformas do ensino jurídico ao atendimento das expectativas e demandas que lhe dizem respeito.

O presente ensaio tem, pois, o propósito de apresentar uma breve descrição das diversas reformas do ensino jurídico no Brasil, em especial das principais preocupações dos reformadores, com vistas à demonstração de que essas se concentraram mais no campo dos conteúdos dos cursos jurídicos, dos seus currículos e dos requisitos necessários para o seu funcionamento, bem como na necessidade de expansão, descentralização e privatização desses cursos, e não no ensino em si ou, mais precisamente, na relação professor-aluno, a fim de evidenciar a necessidade de se intensificar essa relação, para que os alunos possam assumir um papel mais ativo no processo ensino-aprendizagem, servindo, assim, de base para um redirecionamento das reformas vindouras.

Para alcançar esse objetivo, a presente abordagem foi dividida em dois momentos distintos: 1) apresentação de uma breve descrição das principais preocupações que orientaram os criadores e os reformadores dos cursos jurídicos no Brasil; e, 2) apresentação da síntese de algumas reflexões relacionadas a essa reforma, procurando-se demonstrar que elas se concentraram mais no campo dos conteúdos, dos currículos, das exigências necessárias para o funcionamento dos cursos jurídicos, bem como na criação de regras que possibilitassem a expansão, a descentralização e a privatização dos cursos de Direito,

e que as questões do ensino jurídico em si foram relegadas a segundo plano, uma vez que a relação professor-aluno foi e vem sendo realizada, sobretudo, por meio das aulas-conferência e da utilização do método compendial, os quais se baseiam numa postura ativa dos professores e passiva dos alunos. Desperta-se, assim, para uma reflexão sobre a **importância do papel do professor**, com vistas à intensificação das relações professor-aluno, fazendo com que este possa assumir uma postura mais ativa no processo ensino-aprendizagem.

O que se propõe é que as reformas vindouras, partindo do pressuposto de que os professores e os alunos são sujeitos e não objetos do processo ensino-aprendizagem, possibilitem a intensificação da relação entre esses sujeitos; daí porque, qualquer reforma que se realize deve ser produto de amplo debate, não somente entre o governo e as instituições de ensino superior, mas, também, entre aqueles dois sujeitos, bem como deve ser ampliada ao máximo a participação das entidades governamentais e não governamentais nesse debate, sem a qual reformas consistentes e efetivas do ensino jurídico não podem ser levadas a efeito sem prejuízo dos valores e princípios assegurados na Constituição Federal, especialmente da liberdade de ensinar e de apreender, do pluralismo de concepções pedagógicas e da qualidade do ensino jurídico, cuja avaliação deve ser precedida de parâmetros que indiquem o que é um ensino de qualidade e como pode essa qualificação ser corretamente avaliada.

2 As principais preocupações dos criadores e reformadores dos cursos jurídicos no Brasil

2.1 A criação dos cursos de Direito no Brasil

Quando o Brasil se emancipou definitivamente da soberania portuguesa, não havia, em seu território, cursos de Direito,

a ponto de Plínio Barreto, referido por Alberto Venâncio Filho (1982, p. 13), ter afirmado que “era o Brasil uma terra sem cultura jurídica”.¹ A criação dos cursos jurídicos no Brasil, segundo Venâncio Filho (1982, p. 28), ocorreu nos primeiros anos do Império, por meio da Carta de Lei de 11 de agosto de 1827, sancionada por D. Pedro I, que designou as cidades de São Paulo e Olinda como as suas sedes.²

¹ Isso, para Plínio Barreto, segundo Venâncio Filho (1982, p. 14), significa dizer que o Direito era, no Brasil, “uma ciência estudada por um grupo insignificante de homens e não era estudada, mesmo neste grupo, com profundidade e pertinência, nem podia sê-lo”, porquanto “não há ciência que se desenvolva sem ambiente apropriado”. Não se pode deixar de mencionar, no entanto, que, ainda, no período colonial, a vinda da família real para o Brasil, em 1808, causou reflexos importantes no ensino superior do Brasil, de modo que, no dizer de Luiz Antônio Bove (2010, p. 119), pode-se cogitar da influência indireta de Napoleão na criação de cursos de nível superior no Brasil, em face do bloqueio continental, que dificultou ou até impossibilitou a elite brasileira de ir estudar na Europa, fazendo com que, segundo Venâncio Filho (1982, p. 13), houvesse iniciativas de D. João VI, no sentido de se criarem diversos cursos nas áreas de medicina, engenharia, economia e artes.

² Apesar do surgimento dos cursos jurídicos no Brasil ter ocorrido somente a partir de 1827, para se entender como se estruturou o ensino jurídico no Brasil, conforme assinalou Venâncio Filho (1982, p. 1-3), há a necessidade de se retroagir às épocas anteriores ao descobrimento da nova Colônia em 1500, pois “o estudo do ensino jurídico no Brasil não pode prescindir da análise da situação 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”. Assim, não se pode perder de vista o caráter mercantil e expansionista da monarquia portuguesa, a centralização política, a importância das codificações para essa centralização, bem como o papel dos juristas nessa codificação, pois as preocupações de Portugal com a satisfação desses anseios expansionistas e mercantilistas e em se afirmar como Estado refletiram-se sobre a formação jurídica em Portugal e, depois, na Colônia brasileira. Os propósitos expansionistas e mercantilistas da Coroa portuguesa resultaram, entre outros aspectos, no descobrimento de um território imenso, que deveria, sobretudo, ser ocupado, o que exigia a dominação do povo nativo. Além disso, em face do sistema de capitânicas hereditárias, adotado no início da colonização do Brasil, ocorreu o fortalecimento do poder privado. Essas preocupações com a ocupação e com a defesa territorial produziram reflexos no ensino superior dos brasileiros durante o período colonial, especialmente entre 1500 a 1808, levando a um atraso no surgimento dos cursos superiores no Brasil, inclusive dos cursos jurídicos, uma vez que a Coroa relegou para segundo plano a educação do

Até então, embora a América espanhola já contasse com 23 (vinte e três) universidades ao final do período colonial brasileiro, entre elas as Universidades de São Domingos, desde 1538, e de São Marcos, em Lima, e do México, desde 1551, a formação intelectual dos brasileiros ocorria na Europa, sobretudo na Universidade de Coimbra (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 7). Os estudantes brasileiros na Europa, no entanto, eram filhos da elite intelectual, política e econômica da Colônia.³ No campo jurídico, esses estudantes recebiam conteúdos relacionados, especialmente, com o direito natural racional e a legislação nacional, com vistas a atender aos interesses do Reino de Portugal.

O método utilizado em Coimbra, segundo Venâncio Filho (1982, p. 6), era o compendário, isto é, “o Direito deveria ser ensinado por compêndios breves, claros e bem ordenados, nos quais apenas se contivesse a substância das doutrinas e regras e exceções principais de maior uso, fazendo avultar os princípios na sua conexão e dando predomínio à didática sobre a polêmica”. Aliado a isso, a aula-conferência era a forma mais utilizada para a exposição sistemática do conteúdo.

povo colonial e a difusão do conhecimento, que ficou restrita, segundo Bove (2010, p. 118), aos poucos ensinamentos catequéticos e de base aristotélica levados a efeito, sobretudo, pela Companhia de Jesus e outras ordens religiosas. Não se pode perder de vista o dito por Stuart B. Schwartz (1979, p. 257), no sentido de que “a posição de colônia do Brasil trazia algumas limitações para a vida intelectual”, isso porque “as condições de fronteira, a falta de imprensa e o fracasso no estabelecimento de uma universidade na colônia, tudo isso se combinou para reprimir as buscas intelectuais ou para dirigi-las para a metrópole”. Assim, “não é de surpreender, então, que houvesse no Brasil um reflexo das tendências intelectuais de Portugal”.

³ Flávio Bento e Samyra Haydê Dal Farra Napolini Sanches (p. 6.187), citando Edmundo de Arruda Lima, explicam que os estudantes de Direito, no período colonial, buscavam, em Coimbra, mais que uma profissão, um *status* de funcionários do Estado, pois, além de fazerem parte de uma elite identificada com as classes dirigentes, praticamente, inexistia, na época, uma profissão liberal.

Foram esses ex-estudantes de Direito da Universidade de Coimbra que, agora, ocupando cargos na burocracia estatal brasileira, criaram o movimento parlamentar, com representantes das diversas regiões, o qual debateu sobre a localização dos cursos jurídicos a serem criados, resultando a promulgação da mencionada Carta de Lei de 11 de agosto de 1827. Esse movimento, no dizer de Sérgio Adorno (1988, p. 235), “foi motivado pela imperiosa necessidade de independização cultural da sociedade brasileira, recém-egressa do estatuto colonial, tanto quanto pelo imperativo político de se formarem quadros para a burocracia estatal”.⁴

As preocupações principais dos criadores dos cursos de Direito estavam, pois, voltadas à sustentação do novo Estado e à **formação dos agentes que ocupariam postos nesse novo aparato burocrático**, levando em consideração as intensas relações entre o Estado e a Igreja, razão pela qual os cursos jurídicos do Brasil imperial tinham conteúdo jusnaturalista, com tendência à apologética e não à crítica, contemplando, também, o direito eclesiástico (LOPES, 2000, p. 229).⁵

⁴ Conforme Bento e Sanches (p. 6.190), a “concordância sobre o tipo de ensino que deveria ser ministrado, e a tese que os bacharéis haveriam de ter uma formação que lhes propiciasse o exercício de várias funções de Estado acabou prevalecendo”. Para Horácio Wanderlei Rodrigues (1988, p. 34), no entanto, “a criação dos cursos jurídicos no Brasil, em 1827, foi uma opção política e tinha duas funções básicas: 1. sistematizar a ideologia político-jurídica do liberalismo, com a finalidade de promover a integração ideológica do Estado Nacional projetado pelas elites; 2. a formação da burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia, para a gestão do Estado Nacional”.

⁵ Conforme José Reinaldo de Lima Lopes (2000, p. 229), o currículo dos primeiros cursos jurídicos brasileiros era formado pelas seguintes cadeiras: 1º ano: 1ª cadeira: Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e 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

Ressalta-se que, desde a sua criação, os cursos jurídicos sempre estiveram sob o controle governamental, de modo que, além de estabelecer o currículo, o Estado regulava a seleção dos professores (lentes) e dos compêndios a serem utilizados no ensino jurídico,⁶ isso porque, a exemplo de Coimbra, adotaram-se, também, as aulas-conferência e o método compendial como instrumentos do processo ensino-aprendizagem.

2.2 As reformas dos cursos de Direito e do ensino jurídico no Brasil

Criados os cursos jurídicos no Brasil, passou-se a uma nova etapa, que ainda não se encerrou, qual seja, a do aprimoramento, por meio de uma série de reformas, tanto dos cursos quanto do ensino jurídico, de modo a corresponder aos desejos dos reformadores nos diversos períodos históricos do Brasil, isto é,

Política. 2ª cadeira: Teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império. No dizer de Lopes, “o direito natural, inserido no currículo de uma faculdade cujo principal objetivo é formar quadros para o Estado imperial, converte-se na explicação e na defesa da ordem estabelecida: a monarquia, a religião do Estado, a moral e os costumes aceitos”.

⁶ A propósito, conforme estabelecia o artigo 7º da Carta de 11 de agosto de 1827, “os lentes farão a escolha dos compêndios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos contanto que as doutrinas estejam de acordo com o sistema jurado pela nação. Estes compêndios, depois de aprovados pela Congregação, servirão inteiramente, submetendo-se, porém à aprovação da Assembléia Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer às escolas, competindo aos seus autores o privilégio exclusivo da obra, por dez anos” (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 29). De qualquer forma, o ensino jurídico no Brasil, desde o seu início, encontrou muitas dificuldades, entre elas, no dizer de Bento e Sanches (6.191), a não obtenção de instalações adequadas, sendo necessária a utilização de prédios eclesiásticos. Era preciso, também, contratar lentes, que eram trazidos de Portugal e mal remunerados. Além disso, a atividade do magistério era considerada de pouca importância, havendo, também, pouco interesse dos alunos no estudo jurídico, expresso pela ausência às aulas e porque estavam mais interessados no jornalismo, na literatura e na política. Assim, os cursos jurídicos, no seu início, estavam longe de criar uma cultura jurídica, não sendo as faculdades de Direito centros de debates.

durante o período imperial (de 1822 a 1889) e durante as diversas etapas do período republicano, ou seja, na República Velha (de 1889 a 1930), na Era Vargas (de 1930 a 1945), na República Nova ou Populista (de 1945 a 1964), no Regime Militar (de 1964 a 1985) e na Nova República (de 1985 até os dias atuais).⁷

Faz-se necessário distinguir as *reformas dos cursos de Direito*, que estão relacionadas com os conteúdos, currículos, requisitos de funcionamento e políticas expansionistas, descentralizadoras e de privatização desses cursos, das *reformas do ensino jurídico*, que dizem respeito ao processo ensino-aprendizagem propriamente dito, abrangendo, por isso, a relação professor-aluno e as demais dimensões desse processo.

2.2.1 As reformas dos cursos e do ensino jurídico durante o período imperial

Durante o período imperial, segundo Venâncio Filho (1982, p. 49-51), os cursos de Direito sofreram três reformas, sendo a primeira, em 1831, com a aprovação dos estatutos dos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império, em 7 de novembro, dispondo sobre exames preparatórios, habilitações para matrículas, lentes da prática jurídica, sabatinas, aulas, preleções, exercícios de final de semana, economia dos cursos e disciplina a ser observada durante as aulas.⁸

⁷ Deve-se ressaltar que a relação histórica das reformas dos cursos e do ensino jurídico com os mencionados períodos da história do Brasil deve-se mais a razões didáticas do que, propriamente, à existência de diferenças significativas nas formas de pensar nesses diversos momentos do desenvolvimento político brasileiro, embora não se possa deixar de considerar as particularidades que os envolvem.

⁸ Estabelece-se, no dizer de Venâncio Filho (1982, p. 50), “o estudo de matérias dos exames preparatórios, incorporando-se à Academia Jurídica, expressão usada pelo decreto, as cadeiras respectivas: Latim em prosa e verso, Francês em prosa e verso, Inglês em prosa e verso, Retórica e Poética, Lógica, Metafísica e Ética, Aritmética, e Geometria, História e Geografia”.

Em 1854, conforme Venâncio Filho (1982, p. 66), ocorreu a segunda reforma dos cursos jurídicos, por meio do Decreto n. 1.386, de 28 de abril de 1854, também denominada “reforma Couto Ferraz”, que estabeleceu, entre outras normas, que esses cursos seriam designados cada um pelo nome da cidade em que se situavam e, também, sobre as aulas, residências dos lentes, disciplina acadêmica, inclusão das disciplinas de Direito Romano e Direito Administrativo na grade curricular do curso e transferência do curso de Direito de Olinda para Recife, levando ao surgimento da Escola de Recife.⁹

A terceira¹⁰ reforma do ensino jurídico foi realizada, em 1879, por meio do decreto n. 7.247, de 19 de abril, também denominada reforma do “ensino livre”, e possibilitou, no dizer de Venâncio Filho (1982, p. 85-86), o surgimento de faculdades privadas, a liberdade de frequência e a inexistência de exames parciais. Lopes (2000, p. 339) ressalta que, por meio dessa reforma, “as faculdades foram divididas em dois cursos (ou duas seções): ciências jurídicas e ciências sociais, com currículos diferentes”.

Como se percebe, as preocupações centrais dos reformadores foram os cursos de Direito e não, propriamente, o ensino jurídico, embora seja necessário ressaltar que, já durante o período republicano, novas ideias sobre o ensino jurídico surgiram, entre as quais, segundo Lopes (2000, p. 342), as de Tobias Barreto, que tecia várias críticas aos juristas e ao

⁹ Venâncio Filho (1982, p. 95) explica que a Escola do Recife era um movimento que representava “uma abertura de horizontes, uma entrada de novos ares e, sobretudo, a atualização da cultura do país com as grandes correntes do pensamento moderno, libertada do exclusivismo da cultura portuguesa e francesa”.

¹⁰ Venâncio Filho (1982, p. 68-69) registra, ainda, o surgimento do Decreto n. 3.454, de 26 de abril de 1865, que foi suspenso, dias após, em face da resistência da Congregação da Faculdade de Direito do Recife. Esse decreto previa a divisão dos cursos jurídicos em Ciências Jurídicas e em Ciências Sociais. A cadeira de Direito Eclesiástico passava a ser facultativa.

jusnaturalismo tradicionalista, defendendo a compreensão do direito como um fenômeno histórico, cultural e social, e, no dizer de Bento e Sanches (2010, p. 6.183), as de Rui Barbosa, cujos pareceres sobre a educação e também sobre o ensino jurídico marcaram época no Parlamento, com severas críticas aos métodos utilizados nas Faculdades de Direito e ao conhecimento estritamente dogmático que era ensinado nestas faculdades, com propostas de supressão da disciplina de Direito Romano e o acréscimo de História do Direito e Sociologia.

Em síntese, as reformas do período imperial estiveram centradas nos currículos, programas, professores e compêndios. Para Rodrigues (1988, p. 34), essas reformas se caracterizaram: a) por serem totalmente controlados pelo Governo Central; b) por ser o jusnaturalismo a doutrina dominante; c) por ser a metodologia do ensino baseada, sobretudo, em aulas-conferência, no estilo de Coimbra; d) por haver no ensino jurídico deste período uma série de reformas, que nunca alcançaram os seus objetivos; e) por serem as faculdades de Direito o local de comunicação das elites econômicas e onde estas formavam seus filhos; e f) principalmente por não acompanharem a mudança que ocorria na estrutura social.

2.2.2 As reformas dos cursos e do ensino jurídico durante o período republicano

A República tem sido fértil em reformas dos cursos de Direito, embora seja tímida em reformas do ensino jurídico. Não obstante isso, essas reformas propiciaram, sobretudo, em face da expansão, da descentralização e da privatização desses cursos jurídicos, um maior acesso da classe média ao estudo do Direito, o que fez com que a qualidade do ensino jurídico sempre fosse alvo de questionamentos. As principais preocupações dos reformadores, apesar de semelhantes em diversos aspectos,

estão relacionadas com o momento histórico vivenciado no novo regime político.¹¹

Em termos principais, o que se verificou, logo após a Proclamação da República e durante toda a República Velha, foi a influência decisiva do positivismo jurídico na concepção de Direito, no seu ensino e em algumas alterações no currículo dos cursos jurídicos, a fim de dar maior profissionalização aos egressos desses cursos, o que levou Lopes (2000, p. 368) a afirmar que “a hegemonia do positivismo no Brasil é fenômeno único”.

Ocorreu, assim, em 1890, com o Decreto n. 1030-A, de 14 de novembro, a quarta reforma do ensino jurídico, por meio da qual foi extinta, segundo Venâncio Filho (1982, p. 180), a cadeira de Direito Eclesiástico, devido à desvinculação entre Estado e Igreja,¹² sendo criadas, em consequência, as cadeiras de Filosofia e História do Direito e de Legislação Comparada sobre o Direito Privado.

Em 1891, foi realizada a quinta reforma do ensino jurídico, também denominada “reforma Benjamim Constant”, por meio do Decreto n. 1.232-H, de 2 de janeiro, que, segundo Venâncio Filho (1982, p. 180), possibilitou a descentralização do ensino jurídico em federal, estadual e particular; a expansão dos cursos jurídicos, saindo-se do dualismo São Paulo e Olinda e instituindo-se cursos jurídicos em outros locais; e a subdivisão dos cursos das faculdades de Direito em Curso de Ciências Jurídicas, Curso de Ciências Sociais e Curso de Notariado.¹³

¹¹ Não se pode perder de vista, conforme asseveram Bento e Sanches (2010, p. 6.194), que “a Proclamação da República, como também ocorreu com a abolição da escravatura, não foi fruto de grandes transformações sociais vinculadas a ideais liberais e revolucionários. Pelo contrário, tratou-se de um episódio que transcorreu à parte da maioria da população”.

¹² Lopes (2000, p. 373) explica que “a República havia separado a Igreja do Estado, não havia mais religião de Estado desde o decreto 119-A, de janeiro de 1890, e o art. 72, parágrafo 7º da Constituição de 1891 proibia relações especiais do Estado com qualquer culto ou igreja”.

¹³ Venâncio Filho (1982, p. 180) explica que o Curso de Ciências Jurídicas

Em 1895, conforme Venâncio Filho (1982, p. 190-191), efetuou-se a sexta reforma do ensino jurídico, por meio da Lei n. 314, de 30 de outubro, instituindo-se um novo currículo, com a introdução das disciplinas de Direito Internacional Público, Diplomacia e Direito Militar e Penitenciário, e revogando-se a reforma do “ensino livre”, instituída em 1879, e a divisão dos cursos jurídicos, instituída na reforma anterior.

Em 1911, procedeu-se à sétima reforma do ensino jurídico, também denominada “reforma Rivadavia Correa”, por meio do Decreto n. 8.659, que instituiu, no dizer de Venâncio Filho (1982, p. 209-210), a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, a partir da qual, nesse mesmo ano, foi aprovado, por meio do Decreto n. 8.662, de 5 de abril, o regulamento das faculdades de Direito e um novo currículo para os cursos jurídicos, com a transformação da cadeira de Filosofia do Direito em Introdução Geral ao Estudo do Direito ou Enciclopédia Jurídica, precursora da disciplina Introdução à Ciência do Direito, criada em 1930.¹⁴

Em 1915, segundo Venâncio Filho (1982, p. 214), realizou a oitava reforma do ensino jurídico, também denominada

tinha duração de 4 anos, e habilitava o bacharel, sobretudo, para o exercício da advocacia, da magistratura e outros ofícios da Justiça; o Curso de Ciências Sociais, com duração de 3 anos, habilitava o bacharel para os cargos do corpo diplomático e consular; o Curso de Notariado, com duração de 2 anos, habilitava o bacharel somente para os ofícios da Justiça. Além disso, havia a possibilidade de criação de cursos particulares, razão pela qual surgiram novas Faculdades de Direito no Brasil.

¹⁴ Venâncio Filho (1982, p. 209-210) explica que essa Lei Orgânica estabeleceu, entre outros aspectos, a autonomia didática e administrativa das instituições de ensino, instituiu a livre-docência, com a definição da carreira do docente, e introduziu o exame para ingresso acadêmico. O novo currículo dos cursos de Direito compreendia, também, as cadeiras de Direito Administrativo e Ciência da Administração, Direito Comercial (duas cadeiras), Direito Penal Militar, Medicina Pública, Direito Público Internacional, Direito Privado Internacional, Direito Judiciário Civil, Teoria e Prática do Processo Civil e Comercial, Economia Política e Ciência das Finanças, e Filosofia do Direito.

“reforma Carlos Maximiano”, por meio do Decreto n. 11.530, de 18 de março, que reorganizou o ensino secundário e superior na República, revogando a “reforma Rivadavia Correa”, sofrendo o Curso de Direito nova reforma curricular; e viabilizou a criação de um instituto de ensino jurídico (oficial) na cidade do Rio de Janeiro, provocando a fusão das faculdades livres existentes e em funcionamento.¹⁵

Em 1925, relata Venâncio Filho (1982, p. 217), efetuou-se, por meio do Decreto n. 16.782, de 13 de janeiro, a nona reforma do ensino jurídico, dispondo que os cursos de Direito seriam ministrados nas cidades de Recife, São Paulo e Rio de Janeiro. O artigo 57 desse decreto dispunha que o curso de Direito seria realizado em 5 (cinco) anos, com 17 (dezesete) cadeiras.¹⁶

As reformas do ensino jurídico ocorridas no período da República Velha, segundo Rodrigues (1988, p. 34), além de sofrerem a influência do positivismo, possibilitaram a criação de novos currículos, que continuaram sendo rígidos, procurando dar maior profissionalização aos egressos dos cursos, mas não trazendo nenhuma alteração estrutural destes. Foram reformas que propiciaram a expansão dos cursos de Direito e o surgimento das faculdades livres, o que levou a um aumento

¹⁵ Compunham o novo currículo dos cursos de Direito as seguintes disciplinas: Filosofia do Direito, Direito Público e Constitucional, Direito Romano, Direito Internacional Público, Economia Política e Ciência das Finanças, Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial, Teoria do Processo Civil e Comercial, Prática do Processo Civil e Comercial, Medicina Pública, Direito Administrativo e Direito Internacional Privado (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 214).

¹⁶ Integravam o currículo dos cursos de Direito, segundo o referido artigo 57, as cadeiras de Direito Administrativo e Ciência da Administração, Direito Comercial (duas cadeiras), Direito Penal (duas cadeiras), Direito Penal Militar, Medicina Pública, Direito Público Internacional, Direito Privado Internacional, Direito Judiciário Civil, Teoria e Prática do Processo Civil e Comercial, Economia Política e Ciência das Finanças, e Filosofia do Direito (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 217).

razoável do número de faculdades e cursos, possibilitando, desta forma, um maior acesso da classe média ao ensino jurídico. A aula-conferência continuou sendo a metodologia didático-pedagógica adotada, mantendo-se, assim, a desvinculação entre o ensino ministrado e a realidade social.

A Era Vargas¹⁷ registrou apenas uma reforma no campo dos cursos e do ensino jurídico, ou seja, a décima reforma, mais precisamente em 1931, também denominada “reforma Francisco Campos”, realizada, segundo Venâncio Filho (1982, p. 306, 310-311), por meio do Decreto n. 19.851, de 11 de abril, que, tratou do estatuto das universidades brasileiras e possibilitou, no campo jurídico, o desdobramento teórico dos cursos jurídicos em bacharelado e doutorado, no entanto sem aplicação prática. Nesse período, acentuou-se o caráter positivista e profissionalizante dos cursos de bacharelados, embora se mantendo estacionadas as mudanças do ensino jurídico. Muda, assim, o perfil do bacharel em Direito, proveniente, agora, também, das classes médias, verificando-se, em consequência, o inchaço do ensino jurídico superior.

A reforma Francisco Campos, no dizer de Sérgio Rodriguez Martinez (2010, p. 5), além de ter como mérito principal a institucionalização definitiva da “universidade” no Brasil, possibilitou uma intervenção na dinâmica pedagógica do ensino jurídico, com o rompimento da “pureza” e da “autoridade” docente, “em prol de uma abertura cognitiva ditada por uma

¹⁷ Os anos 30, explica Lopes (2000, p. 382), “são de transformação profunda. É o tempo do grande conflito entre socialismo, liberalismo e corporativismos”. Venâncio Filho (1982, p. 303) ressalta que, na Revolução de 30, “à transformação política que derrubou o regime de governo da República Velha e estabeleceu brechas profundas no estadualismo renitente, representado pelas oligarquias familiares, correspondeu igualmente uma mudança substancial na estrutura econômica”. Além disso, conforme Bento e Sanches (2010, p. 6.190), “no campo social, a industrialização irá provocar o aparecimento de novas classes, como a classe média e o proletariado”.

variedade alienígena de conhecimentos metodológicos”. Essa reforma também gerou uma demanda de estudo de novos direitos, pois, durante o Estado Novo, ocorreu “uma grande produção legislativa de codificações”, como, por exemplo, o Código Penal, o Código de Processo Penal e uma nova Lei de Introdução ao Código Civil.

A reforma da Era Vargas se manteve até 1961, quando, já durante o período da República Nova ou Populista, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, isto é, a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961,¹⁸ com base na qual implantou-se, em 1962, a décima primeira reforma do ensino jurídico, também conhecida como a “reforma do currículo mínimo”. Essa reforma foi levada a efeito por meio do Parecer n. 215, do Conselho Federal de Educação, uma vez que, pela referida lei, estabeleceu-se a competência desse Conselho para a fixação de um currículo mínimo, como núcleo necessário de matérias para a formação cultural e profissional, que deveria ser complementado pelo estabelecimento de ensino superior para atendimento das peculiaridades regionais e de cada instituição (RODRIGUES, 1995, p. 42-43).¹⁹

¹⁸ Por meio dessa legislação, foi criado o Conselho Federal de Educação, que, no dizer de Venâncio Filho, “vai passar a desempenhar um papel decisivo na formulação de uma política educacional, sobretudo no campo do ensino superior”, com a atribuição de autorizar o funcionamento de escolas de nível superior que habilitassem os bacharéis para o exercício de profissões técnico-científicas. Na prática, esse Conselho se limitou à análise de requisitos meramente formais (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 317), o que possibilitou a expansão do ensino superior e jurídico no Brasil.

¹⁹ Segundo esse parecer, explica Rodrigues (1995, p. 42-43), o currículo dos cursos de Direito foi composto pelas seguintes disciplinas: Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário Civil (com Prática Forense), Direito Internacional Privado, Direito Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado), Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal (com Prática Forense), Direito Financeiro e Finanças e Economia Política. Além disso, ainda segundo esse parecer, ficou definido que o Curso de Direito deveria ter a duração de cinco anos.

A implantação desse novo currículo, segundo Rodrigues (1995, p. 43), não alterou a estrutura vigente, pois continuou a existir, na prática, um curso com rigidez curricular. Além disso, a previsão de matérias de caráter estritamente dogmático tornou a mostrar a tendência de transformar os cursos jurídicos em formadores de técnicos do Direito, já que a única matéria destinada a uma análise mais ampla do fenômeno jurídico era a Introdução ao Estudo do Direito. Manteve-se, assim, a desvinculação do ensino jurídico da realidade política, econômica, social e cultural do país e, pelo seu tecnicismo, caminhou-se, a exemplo da política iniciada na República Velha, em direção à despolitização da cultura jurídica, em face da tentativa de se eliminar as matérias de cunho humanista.

A instituição do Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil, em 1963, por meio da Lei n. 4.215, de 27 de abril, trouxe consigo, segundo Venâncio Filho (1982, p. 331-332), o estágio profissional e o exame de ordem, numa época em que a grande quantidade de cursos de Direito, com baixo padrão, levava a um contínuo desprestígio da profissão do advogado, por insuficiência de conhecimento dos bacharéis em Direito.²⁰ Passa a OAB, assim, a assumir um papel mais ativo e mais importante na busca de qualidade no ensino jurídico, influenciando, desse modo, nas reformas vindouras.

Durante o regime militar, mais precisamente em 1968, foi implantada a Reforma Universitária e do Ensino Médio, por meio da Lei n. 5.540, de 28 de novembro, o que possibilitou a décima segunda reforma no campo jurídico, com a expansão e a privatização dos cursos de Direito e a divisão das faculdades

²⁰ No entanto, em 1972, conforme Venâncio Filho (1982, p. 332), em consequência da resistência dos bacharéis, foi revogada, por meio da Lei n. 5.842, de 6 de dezembro, a exigência do exame de ordem e do estágio profissional a quem realizasse o estágio de prática forense em suas faculdades.

em centros de excelência e em centros de recepção de refugos de universitários (BENTO; SANCHES, 2010, p. 6.199).²¹

Em 1972, ocorreu a décima terceira reforma do ensino jurídico, por meio da Resolução n. 3, do Conselho Federal de Educação, como consequência da Lei n. 5.540/68, possibilitando uma maior flexibilização dos currículos. Mantida a sistemática do currículo mínimo, implantou-se uma modificação no currículo dos cursos jurídicos, que passou a ser formado por disciplinas básicas, profissionais, optativas e obrigatórias,²² com menos disciplinas obrigatórias e maior possibilidade de criação de disciplinas que atendessem às necessidades regionais e ao perfil dos bacharéis. Previa, ainda, a habilitação geral e as habilitações específicas em áreas a serem escolhidas pelas faculdades, bem como a adoção de sistema semestral de créditos. Essa reforma, que vigorou a partir de 1973 até 1995, estabeleceu, também, uma carga horária do Curso de Direito de 2.700 (duas mil e setecentas) horas de atividades, cuja duração passou a ser de 4 (quatro) a 7 (sete) anos letivos. Dispôs, também, sobre o estágio supervisionado, de modo que, enquanto os currículos anteriores referiam-se apenas à Prática Forense, a alínea a do parágrafo único do artigo 1º da Resolução n. 3/72, do Conselho Federal

²¹ No dizer de Alexandre Bernardino Costa, citado por Bento e Sanches (2010, p. 6.199), a expansão do sistema educacional, um dos objetivos do regime de 1964, com o propósito de aliar o ensino no Brasil aos objetivos do regime militar, associava desenvolvimento nacional ao da educação superior e das empresas privadas.

²² Rodrigues (2005, p. 65-66) explica que essa divisão ocorreu nos seguintes termos: DISCIPLINAS BÁSICAS: Introdução do Estudo do Direito, Economia, Sociologia; DISCIPLINAS PROFISSIONAIS: Direito Constitucional (Teoria do Estado – Sistema Constitucional Brasileiro), Direito Civil, Direito Penal, Direito Comercial, Direito do Trabalho, Direito Administrativo, Direito Processual Civil e Penal; DISCIPLINAS OPTATIVAS (duas entre as seguintes): Direito Internacional Público ou Privado, Ciências das Finanças e Direito Financeiro, Direito da Navegação, Direito Romano, Direito Agrário, Direito Previdenciário, Medicina Legal; e DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS: Prática Forense, Estudo de Problemas Brasileiros e Prática Desportiva.

de Educação, passou a se referir à Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado (RODRIGUES, 2005, p. 65-66).²³

Não obstante as alterações introduzidas pela Resolução n. 3/72/CFE, Rodrigues (1995, p. 50) afirma que essa reforma “não resolveu os problemas do ensino jurídico” porque, “ou ela não introduziu as mudanças estruturais necessárias, ou não foi devidamente aplicada”.

Para Rodrigues (1988, p. 35), desde a Era Vargas até o Regime militar inclusive, pouca coisa mudou em termos qualitativos no ensino jurídico, não havendo, novamente, alterações estruturais. Apesar da proliferação dos cursos e faculdades de Direito por todo o país e da facilitação do acesso da classe média ao ensino jurídico, as reformas realizadas se concentraram no caráter profissionalizante dos cursos de Direito, mantendo a rigidez curricular. Com relação à metodologia do ensino, continuou prevalecendo a aula-conferência, mas a qualidade do ensino ministrado continuou, em geral, de baixo nível e desvinculada da realidade social.

Na Nova República, continuaram as reformas dos cursos jurídicos, propiciando-se condições para grandes viradas no ensino jurídico. Conforme ressaltado por Rodrigues (2005, p. 71), “a partir da segunda metade da década de 1970, assiste-se a uma crescente crítica ao modelo de ensino do Direito existente no país, em grande parte recuperando a análise realizada por San Tiago Santos em 1955”. Tais críticas envolviam, sobretudo, “questões metodológicas e curriculares” e

conteúdos e valores reproduzidos pelo ensino do Direito. Nesse contexto, as décadas de 1980 e 1990 se apresentam como o período

²³ O estágio supervisionado foi definido por Rodrigues (1995, p. 47) como “um conjunto de atividades práticas, reais ou simuladas, voltadas ao campo de trabalho no qual o profissional vai exercer suas atividades depois de formado. Não pode, por isso, ser confundido com aulas expositivas, como ocorre até hoje em grande parte dos cursos de Direito brasileiro”.

histórico de maior discussão sobre essa temática e também como o espaço temporal em que houve o maior número de propostas e movimentos no sentido de implementar mudanças que solucionassem os problemas diagnosticados.²⁴

Inicia-se, assim, uma série de trabalhos e estudos, envolvendo diversas entidades governamentais e não governamentais,²⁵ que culminaram, em 1994, na décima quarta reforma do ensino jurídico, por meio da Portaria MEC n. 1.886, de 30 de dezembro, com vigência obrigatória a partir de 1996. Por essa portaria, instituiu-se a exigência de monografia final orientada, defendida

²⁴ Segundo Rodrigues (1988, p. 35), San Tiago Dantas criticava a crise do ensino jurídico como um aspecto da crise do Direito e da cultura jurídica, opondo-se ao ensino meramente legalista e defendendo, como meta básica do ensino do Direito, o desenvolvimento do raciocínio jurídico.

²⁵ Assim, já em 1981, iniciou-se um trabalho de preparação para a reforma de 1994, pela Assessoria Especial para o Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB, sobre a problemática do ensino jurídico no Brasil. As conclusões desse estudo, em 1982, foram remetidas, em 1982, para o Ministério da Educação, por meio do Ofício n. 667, de 29 de janeiro, embora não tivesse ressonância durante o Governo Militar (BENTO; SANCHES, 2010, p. 6.201). Em 1991, conforme Rodrigues (2005, p. 74), um novo trabalho foi realizado pela Comissão de Ciência e Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB, com vistas a um diagnóstico da situação do ensino jurídico no país e do mercado de trabalho para advogados, para a apresentação de propostas de solução. Esse trabalho consistiu em um diálogo com autores, pensadores e professores, cujas conclusões foram publicadas, em 1992, com o título *OAB. Conselho Federal. Ensino Jurídico: Diagnóstico, perspectivas e propostas*. No segundo semestre de 1992, explicam Bento e Sanches (2010, p. 6.201), essa mesma Comissão realizou um questionário para levantamento das condições dos cursos no País direcionado às Faculdades de Direito, cujos resultados da pesquisa foram publicados, em 1993, com o título *OAB. Ensino Jurídico: Parâmetros para a elevação da qualidade e avaliação*. Além disso, segundo Rodrigues (2005, p. 74, 78 e 97), em 1993, foram realizados seminários conjuntos pela OAB e MEC, em Porto Alegre, Recife, São Paulo e Brasília, com a participação da comunidade jurídica, acadêmica e profissional. A partir desses estudos, estruturaram-se, segundo esse autor, os seguintes pressupostos da reforma de 1994: o rompimento com o positivismo normativista; a superação da concepção de que só é profissional do Direito aquele que exerce atividade forense; a negação da autossuficiência do Direito; a superação da concepção da educação como sala de aula; a necessidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática).

perante banca, como requisito obrigatório para a conclusão do curso; a fixação de carga horária mínima de 300 (trezentas) horas-atividade para o estágio curricular, que deveria ser integralmente dedicado a atividades práticas, reais ou simuladas e que ensinasse as atividades profissionais básicas dos diversos operadores jurídicos, dentro de uma concepção mais ampla de prática jurídica e não mais, somente, de prática forense; a criação de um espaço curricular obrigatório para as atividades complementares; a ampliação do leque de matérias formativas obrigatórias, com a inclusão da Filosofia e da Ciência Política, e tendo como obrigatório o estudo da Ética; o posicionamento da Teoria do Estado dentro da Ciência Política e não mais do Direito Constitucional; a manutenção da flexibilidade, permitindo aos diversos cursos adequarem os seus currículos plenos às necessidades específicas do mercado de trabalho e das realidades locais e regionais; a ampliação da carga horária mínima para 3.300 (três mil e trezentas) horas-atividade e da duração mínima do curso para 5 (cinco) anos; a exigência de que os cursos noturnos não possuíssem mais de 4 (quatro) horas-atividades diárias; e a obrigatoriedade de que o currículo envolvesse atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma integrada (RODRIGUES, 2005, p. 95-96).

Os prazos para implantação das exigências da Portaria MEC n. 1.886/94, segundo Rodrigues (2005, p. 94-95), não foram respeitados, sendo postergados pelo próprio Ministério da Educação e Cultura. A monografia de final de curso tornou-se obrigatória somente para os alunos que ingressaram no curso a partir de 1998. Além disso, o Parecer CES/CNE n. 507/1999 considerou a Portaria MEC n. 1.886/94 como não recepcionada pela LDB de 1996. Esses aspectos e outros ataques à portaria, tais como os relativos às atividades de pesquisa e extensão, percentuais de doutores e mestres e composições do acervo de

bibliotecas, foram apenas algumas condições que propiciaram a reforma seguinte.

Ocorreu, assim, em 2004, a décima quinta reforma do ensino jurídico, instituída por meio da Resolução CNE/CES nº 9/2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo como pressupostos – contidos na Constituição Federal de 1988, mais especificamente nos artigos 206 e 209 –, a liberdade, o pluralismo e qualidade no ensino.²⁶

²⁶ Além disso, a reforma de 2004 levou em consideração a Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, que alterou a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), estabelecendo, no seu artigo 9º, § 2º, c, como competência da Câmara de Estudo Superior do Conselho Nacional da Educação, “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para cursos de graduação”; a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu a nova LDB – Lei de Diretrizes Básicas da Educação; o Parecer CNE/CES n. 776/1997, que estabeleceu os princípios a serem observados na elaboração das diretrizes curriculares, atinentes a todas as áreas, inclusive o Direito; o Edital MEC/SESu n. 4/1997, que convocou as IES para apresentação de propostas para a elaboração das novas diretrizes curriculares dos cursos superiores, tornando públicas as orientações gerais para a organização dessas diretrizes; a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, conforme o artigo 214 da Constituição Federal e que tem, na parte B, o plano relativo à educação superior; Parecer CNE/CES n. 583/2001, que transcreveu as seguintes diretrizes curriculares do ensino superior, conforme o Parecer CNE/CES n. 776/1997: perfil do formado/egresso/profissional; competência/habilidades/atitudes; habilitações e ênfases; conteúdos curriculares; organização do curso; estágios e atividades complementares; acompanhamentos e avaliação; propostas das Comissões de Especialistas em Ensino do Direito da Secretaria da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (CEED/SESu/MEC); Parecer CNE/CES n. 146, de abril de 2002; e deliberações sobre as propostas da CEED/SESu/MEC, mantendo quase que integralmente o conteúdo da Portaria MEC n. 1.886/1994, dando-lhe, no entanto, redação mais compatível com os critérios e exigências presentes no Edital MEC/SESu n. 4/1997, e acrescentando novos aspectos não presentes na citada portaria n. 1.886/94. O Parecer CNE/CSE n. 146/2002, segundo Rodrigues, sofreu reações do Conselho Federal da OAB ao Ministério da Educação por meio de Mandado de Segurança, especialmente no que diz respeito ao conteúdo profissional e à duração do curso em 3 (três) anos; e da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi). As divergências estão relacionadas: 1) à carga horária; 2) à duração do curso; 3) aos conteúdos curriculares; 4) a monografias; e 5) ao estágio curricular.

A Resolução CNE/CSE n. 9/2009 instituiu as diretrizes curriculares do curso de graduação em Direito (Bacharelado) a serem observadas pelas IES, as quais devem ser incluídas no projeto pedagógico do curso de Direito. Entre essas diretrizes, estabeleceram-se eixos de formação geral, fundamental e prática do bacharel, com destaque para os eixos fundamental, profissionalizante e prático, relacionando os conteúdos respectivos,²⁷ que não se restringem ao âmbito dogmático e que devem ser estudados de modo sistemático e contextualizado com as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do país bem como com suas relações internacionais. O projeto pedagógico do curso deve levar em consideração, também, o perfil do graduando e as habilidades e competências a serem desenvolvidas. Manteve-se o estágio supervisionado curricular obrigatório e o incentivo a atividades complementares e exigiram-se avaliações internas e externas da IES. Manteve-se, também, o trabalho de curso obrigatório com conteúdo a ser fixado pela IES, mas não necessariamente da monografia, que foi substituída pelo Trabalho de Conclusão

Depois do Parecer CNE/CSE n. 146/2002, foram realizados: o II Congresso Brasileiro de Ensino do Direito (2003); manifestações da ABEDi em favor da monografia final obrigatória e dos conteúdos curriculares mínimos do eixo profissionalizante; audiências públicas; manifestações favoráveis da ABEDi em favor: da carga horária de 3.700 horas e da duração mínima de cinco anos, com tempo máximo de integralização equivalente ao tempo mínimo acrescido de 50%; do estágio e de atividades complementares em no máximo 20% da carga horária do curso; e da não diferenciação dos cursos noturnos e diurnos (RODRIGUES, 2005, p. 100-134).

²⁷ Assim, o eixo fundamental é composto por conteúdos de Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. Já no eixo profissionalizante aparecem os conteúdos essenciais de Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial (modificação da nomenclatura ‘Comercial’), Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual. Por fim, o 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 (RODRIGUES, 2005, p. 137-138).

de Curso. A duração e a carga horária foram remetidas para resolução da CNE/CES do MEC, revogando-se a Portaria MEC n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994 (RODRIGUES, 2005, p. 135-141). Para Rodrigues (2005, p. 98), isso significa “que todos aqueles que acreditaram que ela seria capaz de ser o instrumento de reforma do ensino do Direito embarcaram em uma *utopia ingênua*”, que “a história do ensino do Direito, no Brasil, em todos os momentos, é a história de imposições de univocidades” e, por fim, que o “espírito dogmático anima até os mais críticos”.

3 A importância dos professores e alunos na discussão das reformas e no processo ensino-aprendizagem

O relato anterior acerca da criação dos cursos de Direito e das 15 (quinze) reformas que envolveram esses cursos e o ensino jurídico possibilita concluir que, até então, as principais preocupações dos reformadores concentraram-se, sobretudo, nos currículos, nos conteúdos e nas demais exigências para o funcionamento dos cursos jurídicos, como, também, na expansão, descentralização e privatização desses cursos. Assim, durante o período imperial, a criação dos cursos visava à formação de bacharéis que pudessem ocupar os postos do novo Estado e, dessa forma, sustentar o modelo monárquico, sobretudo as relações entre o Estado e a Igreja. Havia, também, a necessidade de se superar as dificuldades de administração dos cursos jurídicos, daí porque surgiram regramentos voltados à disciplina da docência e da discência. Durante a República, por sua vez, a preocupação inicial estava relacionada com a necessidade de expandir, descentralizar e privatizar os cursos de Direito, o que levou à sua proliferação e ao surgimento de desníveis de qualidade, bem como com a reforma do currículo desses cursos.

Os cursos jurídicos sempre foram e continuam sendo controlados pelo Estado, embora as Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, passassem a ter certa autonomia, desde que respeitadas as exigências legais e regulamentares.

Somente nas reformas mais recentes, de 1994 e 2004, preocupações com a qualidade da formação dos bacharéis estiveram mais em evidência, passando-se a buscar uma formação plural, menos tecnicista ou meramente dogmática, e ampliando-se, assim, a visão dos bacharéis em Direito para a complexidade do conteúdo do Direito.

Da leitura do item anterior é possível extrair, também, que os protagonistas das reformas até então realizadas foram o governo e as instituições de ensino superior, apesar das parcerias, num primeiro momento, da Ordem dos Advogados do Brasil e, posteriormente, também, da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi). Não obstante a participação de professores e de alunos na discussão das reformas, sobretudo nas duas últimas, tenha se realizado por intermédio da ABEDi e das IES, o que se percebe é que não se trata de uma participação que tenha conseguido enfatizar a importância do papel dos professores e dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Não se pode perder de vista que a Constituição Federal, mais especificamente o seu artigo 206, estabelece a liberdade de ensinar e de aprender, de pesquisar e de divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a garantia de padrão de qualidade, o que induz a que se façam novas reflexões no que diz respeito às reformas que se efetivaram ou que estão por ser realizadas, isto porque a transmissão e, especialmente, a construção do conhecimento ocorre no processo ensino-aprendizagem, cujos sujeitos são, principalmente, o professor e o aluno.

A reflexão seguinte atém-se a três aspectos considerados fundamentais para se entender a relação professor-aluno, com vista a uma melhor valorização dessa relação nas reformas vindouras, ou seja: 1) que a metodologia do ensino jurídico, desde o início dos cursos jurídicos, está fundada em aulas-conferência e na utilização do método compendial, os quais têm o professor e o aluno como protagonistas no processo ensino-aprendizagem, aquele em papel ativo e este em papel passivo, não havendo óbices, pois, à continuação do uso desses instrumentos, desde que o aluno seja instado a assumir, cada vez mais, um papel ativo, razão pela qual é necessário aprimorar a relação professor-aluno nesse processo; 2) que qualquer reforma que se realize no ensino jurídico leve em consideração que a relação professor-aluno é fundamental no processo ensino-aprendizagem, razão pela qual nenhuma reforma será efetiva se não for produto da participação, com peso, dos professores e alunos no diálogo sobre qual reforma deve ser realizada, pois a liberdade de ensinar e de apreender, prevista, como valor fundamental, na Constituição Federal, somente pode ser alcançada se os protagonistas do processo ensino-aprendizagem tiverem participação efetiva e decisiva nesse diálogo; e 3) que a busca da qualidade do ensino, valor também constitucionalmente estabelecido, deve ser precedida de uma profunda reflexão sobre o que é a qualidade do ensino jurídico e como pode ela ser avaliada. É sobre esses aspectos que se tratará nos itens seguintes.

3.1 A metodologia do ensino jurídico e a necessidade de se aprimorar a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem

Como já se disse, as diversas reformas realizadas, até então, no ensino jurídico estão relacionadas, sobretudo, com conteúdos, currículos, nomenclaturas, expansão e até concepções científicas

e ideológicas presentes nos cursos de Direito, como ocorrido, por exemplo, durante a República Velha, com a superação do jusnaturalismo e a adoção do positivismo, fruto, sobretudo, da separação entre o Estado e a Igreja, e, já na Nova República, com a superação do positivismo normativista pelo estudo pluralista e crítico do Direito.

As questões metodológicas não foram alvo das principais preocupações dos reformadores, de modo que a aula-conferência e o uso de compêndios jurídicos, desde a criação dos cursos jurídicos, foram e continuam sendo os principais instrumentos metodológicos e pedagógicos do ensino jurídico em todos os períodos históricos do Brasil, fazendo crer que esses seriam os instrumentos mais eficientes. No entanto, cabe uma reflexão acerca desses instrumentos, se devem ser substituídos ou se, ao contrário, devem ser aprimorados, bem como até que ponto os cursos de pós-graduação em Direito preparam os novos professores para o uso desses instrumentos metodológicos.

Não há consenso sobre ser ou não a metodologia do ensino aspecto decisivo para a solução dos problemas do ensino jurídico. Para Rodrigues (1993, p. 69-70), “não é apenas com a alteração metodológica na forma de transmitir o conhecimento que se vai solucionar os impasses do ensino jurídico”. Em sentido contrário, Nathalie de Paula Carvalho (p. 6) sustenta que a crise do Direito “está ligada diretamente à forma pela qual o conhecimento é repassado e assimilado”.

Neste ensaio, parte-se do pressuposto de que, ao lado do conteúdo, a forma de transmitir o conhecimento jurídico, a sua compreensão e a sua construção são, também, cruciais para o sucesso do ensino jurídico, daí porque a metodologia desse ensino deve estar na pauta das futuras reformas.

Para se entender porque as aulas-conferência e o método compendial foram e continuam sendo os principais recursos

metodológicos utilizados pelos professores no ensino jurídico no Brasil, apesar dos inúmeros outros recursos que estão à disposição, tanto do professor quanto do aluno, no processo ensino-aprendizagem, deve-se ter em mente o dito por Rodrigues (1993, p. 67-68), com base em Álvaro Melo Filho, no sentido de que a *aula-conferência* é a forma pedagógica “que dá ênfase à atividade do professor e à passividade do aluno”, de modo que “o professor expõe e os alunos escutam, tomam nota e, eventualmente perguntam ou indagam”. Já a *aula dialogada*, “consiste na ‘simplificação extrema de todas as formalidades, a ampliação máxima da liberdade de ensinar e estudar’ e em fazer ‘com que os alunos desenvolvam o senso jurídico pelo raciocínio técnico na solução das controvérsias, em vez de memorizarem conceitos e teorias aprendidas em aulas expositivas”.

Como se percebe, as aulas expositivas não dialogadas contrapõem-se às aulas dialogadas ou aos seminários. No entanto, para Rodrigues (1993, p. 68-69), “a aula-seminário pode, tanto quanto a aula-conferência, reproduzir os dogmas estabelecidos, tornando-se, também, conservadora e tradicional”. Assim, “a aula dialogada, o seminário, ou qualquer outra forma de aula participada pode ser sempre tão autoritária e dogmática quanto a preleção”. Por isso, “a aula expositiva, desde que aberta e dialogada, permitindo ampla participação do corpo discente e a discussão aprofundada dos temas expostos talvez seja, ainda, dentro da atual conjuntura, a única opção possível”, ressaltando, ainda, que, “em nível de técnica didático-pedagógica, a pluralidade é sempre bem vinda, devendo a escolha efetiva ser feita em função da situação concreta de sala de aula”.

Como é fácil depreender-se desse ensinamento, embora não haja fórmula preestabelecida que possa regular a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem, não se pode deixar de reconhecer que a forma como ocorre essa relação

interfere nesse processo e que, por isso, deve ser definida pelos principais sujeitos desse mesmo processo, ou seja, pelo professor e pelo aluno. É importante ressaltar que, sem que se estabeleça a forma dessa relação, qualquer reforma que se planeja nas instâncias burocráticas do governo ou das IES, inclusive nos novos currículos e conteúdos, não surtirá os seus efeitos, pois é no processo ensino-aprendizagem que se produz a qualidade e a mudança no ensino jurídico.

A forma mais usada nessa relação professor-aluno, como já visto, é a aula-conferência, pois esse é o instrumento que permite ao professor e aos alunos uma visão mais objetiva dos conteúdos a serem abordados, de modo a que se corresponda aos programas e planos de ensino das diversas disciplinas, bem como para que se possa, posteriormente, realizar as respectivas avaliações. É por meio das aulas-conferência que o professor sistematiza os conteúdos a serem estudados pelos alunos e indica as portas pelas quais estes terão de entrar no estudo desse conteúdo. Também é um dos recursos menos conflituosos, pois, em sala de aula, os papéis de professor e de aluno ficam claramente delimitados, o que não ocorre, por exemplo, quando o professor transfere para os alunos certas tarefas que, tradicionalmente seriam suas, como ocorre, por exemplo, na apresentação de seminários, em que a exposição fica a cargo dos alunos. Esse modelo metodológico, em regra, é tido pelos alunos como uma transferência de papéis, em que o professor passa à condição passiva ou de espectador e os alunos assumem, mesmo que sob a orientação daquele, uma participação ativa. A aula expositiva é mais aceita pelos alunos, pois o principal trabalho, ou de sujeito ativo, está a cargo do professor, podendo o aluno, como sujeito passivo, reduzir-se à condição de mero espectador, mesmo que o ato de assistir seja também cansativo.

As aulas-conferência, em regra, vêm acompanhadas do uso de compêndios ou manuais indicados pelo professor, por meio

dos quais este complementa o conteúdo ministrado, remetendo o aluno a uma leitura anterior ou posterior à aula. Trata-se, também, de um instrumento valioso e usado, como já visto, desde a Universidade de Coimbra.

Tanto as aulas-conferência quanto o uso de compêndios são meios que devem ser empregados com a devida cautela pelos professores, que devem conscientizar os alunos dos riscos do uso desses instrumentos.

Antes de tudo, é necessário que o professor tenha, sempre, em mente que está superada a fase do professor-jurista, ou seja, daquele que, segundo José Eduardo Faria, (*apud* CARVALHO, 2010, p. 6), “ao elaborar ou professar teorias, limita-se à exegese do Direito posto, recusando-lhe a crítica e apresentando aos alunos um sistema pronto e acabado, supostamente harmônico, que possuiria todas as respostas jurídicas possíveis”. Esse tipo de professor causa um prejuízo muito grande aos alunos, pois não os orienta “a buscar o porquê daquelas determinações legais ministradas”, de modo que “essas abstrações não só levam a um progressivo distanciamento da realidade, mas também a uma fórmula positivista reducionista”.

Assim, no que diz respeito às aulas-conferência, devem os professores, na medida do possível, flexibilizá-las por meio da instituição de diálogos com os alunos, de modo a que estes passem a assumir, em parte, papéis ativos, fazendo indagações ou trocando informações com o professor ou com os demais alunos, saindo, assim, da zona de conforto de simples espectadores. É possível que, ao estimular a participação dos alunos em diálogos, o professor encontre resistências da parte daqueles, pois o diálogo exige uma atuação, o que implica sair da zona de conforto. Assim, não se pode prescindir das aulas-conferência no ensino jurídico, embora seja necessário aprimorar o seu uso, fazendo com que os alunos sejam cada vez mais participativos,

de modo a assumirem papéis ativos de construção do conhecimento e não apenas de recepção de fórmulas prontas.

Ressalta-se que isso não significa cair em campo contrário, em que as aulas não primam por nenhuma sistematicidade ou que se restringem a relatos de experiências do docente, isso porque, conforme Paulo Roney Ávila Fagundes (*apud* BORGES, 2010, s.p.) “o professor que apenas relata sua experiência de magistrado ou advogado em nada contribui para o aperfeiçoamento docente”. É bom que o professor ilustre suas aulas com casos originários das suas experiências profissionais, no entanto, sempre devem esses casos servir de instrumentos para a melhor transmissão ou compreensão dos conteúdos estudados.

É necessário, assim, como diz Carvalho (2010, p. 11), “permitir uma liberdade maior no processo ensino-aprendizagem, de modo a incutir no aluno o interesse pela pesquisa e, conseqüentemente, a busca por suas próprias conclusões”, o que significa libertar o aluno das “amarras de uma sistemática de via única, em que só o professor é o detentor do conhecimento”, isso porque o que se busca nesse processo “é ensinar para a vida de modo a se alcançar uma transformação mais significativa da realidade”. Para tal, como diz Paulo Freire, (*apud* CARVALHO, 2010, p. 7), “é importante o dever do professor em respeitar e saber aproveitar o conhecimento dos alunos, a carga informativa com a qual eles chegam aos bancos acadêmicos e discutir a razão de ser destes fatos”.

No que tange ao uso dos compêndios, é necessário que os alunos sejam advertidos sobre as limitações desses instrumentos, que podem conduzir a visões mono-oculares do Direito, em detrimento da visão dialética. Não se pode perder de vista o dito por Rodrigues (1993, p. 70), quando afirma que “o *código comentado* é apenas um momento, não o principal, na formação de profissionais que possuam agilidade de adaptação a uma

sociedade dinâmica e que necessariamente evolui, mesmo sem a mudança dos textos legais”. Assim, não pode o professor deixar de indicar aos alunos obras que possibilitem visões diversificadas do Direito, de modo que os alunos, ao acessá-las vejam que a construção do saber jurídico é dialética e não unívoca e que a participação dos alunos é fundamental nessa descoberta, posicionando-se, assim, como sujeitos dessa construção. (50-50) De qualquer forma, sempre é bom deixar aos alunos a escolha da sua obra de preferência entre um rol indicado pelo professor, de modo a que compartilhe da responsabilidade pelas suas escolhas, que devem ser acompanhadas da respectiva orientação sobre as características de cada obra, o que deve ser objeto das aulas iniciais quando da exposição do programa da disciplina e do plano de ensino.

É possível concluir, pois, que, tanto na condução das aulas-conferência, dialogadas ou não, quanto na indicação dos compêndios sobre os quais se debruçarão os alunos, é o professor de Direito um personagem muito importante, que não somente ministra os conteúdos estabelecidos pelas instâncias governamentais e institucionais, mas que lhes confere sentido nas diversas lições e discussões, possibilitando que os alunos percebam que o Direito é um fenômeno cultural, que se apreende interdisciplinarmente, com visão plural e não unívoca, pois busca na Antropologia, na Sociologia, na Filosofia, na História, na Ciência Política e em tantos outros campos do conhecimento as visões por meio das quais se pode entendê-lo.

3.2 De objetos a sujeitos das reformas: por uma participação mais decisiva dos professores e alunos na discussão das reformas do ensino jurídico

Fala-se muito em descompasso do Direito em relação à realidade social, como decorrência da crise no ensino jurídico,

que, por sua vez, seria decorrência de uma série de outras crises, como é o caso da crise da modernidade, da crise de paradigmas e da crise do próprio Estado. Essa crise do ensino jurídico, portanto, estaria relacionada com a própria crise do Direito e da sua universalidade, por ter este superado as barreiras do etnocentrismo, deixando de ser um fenômeno estatal, por ter ocorrido o surgimento do pluralismo jurídico, inclusive de ordens jurídicas não estatais. A crise do Direito é considerada, assim, uma decorrência da crise do próprio Estado, mais precisamente do Estado de direito, pelo enfraquecimento do princípio da legalidade, especialmente em uma era em que os meios de comunicação de massa se contrapõem, como um suprapoder, aos poderes constituídos do próprio Estado, que não consegue assegurar o acesso de todos à Justiça, e em um tempo em que há uma crise da soberania estatal em decorrência do processo de globalização, provocando uma crise na codificação, e em que os conflitos não são mais, apenas, individuais, mas supraindividuais ou intergrupais. Diante de tanta crise, há que se indagar se há, de fato, uma crise no ensino do Direito e como seria se não houvesse crise? Em vez de crise, não seria mais adequado falar em diversidade ou pluralismo de ideias, concepções e metodologias? Não se deveria, apenas, aprender, entender, conviver e posicionar-se diante dessas diferenças?

Não se acredita que se esteja vivenciando, propriamente, uma crise²⁸, mas, sim, uma pluralidade de ideias e concepções

²⁸ Segundo Geanfrancesco Pasquino, “chama-se Crise a um momento de ruptura no funcionamento de um sistema, a uma mudança qualitativa em sentido positivo ou em sentido negativo, a uma virada de improviso, algumas vezes até violenta e não prevista no modo normal segundo o qual se desenvolvem as interações dentro do sistema em exame. As Crises são habitualmente caracterizadas por três elementos. Antes de tudo, pelo caráter de subitaneidade e por vezes de imprevisibilidade. Em segundo lugar, pela sua duração normalmente limitada. E, finalmente, pela sua incidência no funcionamento do sistema. A compreensão de uma Crise se funda sobre a

teóricas, políticas, sociológicas e filosóficas, tais como, já citados neste ensaio, o jusnaturalismo, o positivismo, o construtivismo, o dogmatismo e o saber crítico, ou mesmo as diversas metodologias do ensino jurídico.

Sabe-se que não podem os órgãos governamentais ou as instituições de ensino superior impor essa ou aquela concepção tanto ao professor quanto ao aluno, sem lesar a liberdade de ensinar e apreender e o pluralismo de ideias previsto no artigo 206, II, da Constituição Federal, até mesmo porque, conforme Rodrigues (2010), as ideias de liberdade e pluralismo são “inerentes ao processo de ensino-aprendizagem”. Deve, no entanto, o professor ser franco, honesto e transparente com os alunos, sobretudo quanto à sua preferência filosófica ou teórica e quanto à metodologia a ser seguida, deixando bem claro qual é o ponto de partida e qual o de chegada, debatendo com eles eventuais divergências ou preferências.

As reformas até aqui realizadas, como já mencionado, foram levadas a efeito, sobretudo, por órgãos governamentais, sem a participação das IES, dos professores e dos alunos, pois, somente na reforma de 1994, a OAB e as IES tiveram participação na discussão dessas temáticas, ocorrendo a participação da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi) somente na reforma de 2004. Os professores e alunos de modo geral,

análise de três fases do estado de um sistema: a fase precedente ao momento em que se inicia a Crise, a fase da Crise propriamente dita e, por fim, a fase depois que a Crise passou e o sistema tomou um certo ‘módulo’ de funcionamento que não se identifica mais com o que precedeu a Crise. Para uma conceitualização mais precisa, é necessário, além disso, ter em vista mais três aspectos: a identificação do início e das causas do acontecimento que deu origem à Crise e, em particular, se se trata de acontecimento interno ou externo ao sistema, recente ou longínquo no tempo; a disponibilidade de tempo para a resposta à situação de Crise e, em particular, se limitada, média ou ampla; e a importância relativa da colocação em jogo para os atores políticos e para os membros do sistema” (BOBBIO, 1995. p. 303).

o Poder Judiciário, o Ministério Público, assim como os meios de comunicação de massa e as associações civis de modo geral continuam alheios à discussão desse tema. De qualquer forma, apesar da participação de outras entidades, em última instância, o Governo continua tendo o maior poder de decisão sobre as reformas, como é fácil de perceber nas reações à reforma implementada pela Resolução CNE/CES n. 9/2004.

Não se pode admitir, no entanto, que esse papel de reformar o ensino jurídico deva caber a apenas alguns poucos personagens, e, preponderantemente, aos órgãos governamentais, pois é forçoso reconhecer que é, ainda, muito restrito o rol de participantes no debate que envolve o ensino jurídico, de modo a se poder atribuir o pouco sucesso das inúmeras reformas realizadas e os óbices encontrados na sua implementação ao fato de serem essas reformas impostas de cima para baixo, com pouca participação dos professores e dos alunos. Por isso, cabe aqui reiterar a recomendação formulada por Carvalho (2010, p. 9), no sentido de que se instalem “fóruns permanentes de discussão e debate sobre o ensino jurídico, com a participação de representantes dos diversos cursos de Direito e centros acadêmicos, de representantes do Ministério Público e de instituições de classe, de modo a relacionar as questões mais importantes que circundam o meio jurídico”.

3.3 A qualidade do ensino jurídico: a necessidade de uma reflexão mais profunda sobre o que é um ensino jurídico qualificado e sobre como avaliá-lo

Se, por um lado, deve haver a liberdade de ensinar e de aprender, por outro, há a necessidade de se assegurar a excelência no ensino jurídico. No entanto, deve-se buscar, antes, estabelecer o que é e qual é o critério que determina

a qualidade ou a excelência no ensino jurídico, ou seja, quando se fala em qualidade no ensino jurídico, a que realmente se está referindo? De que lugar se fala? Do ponto de vista do mercado de trabalho, que espera técnicos cada vez mais preparados e competitivos para resolver os problemas dos diversos setores da atividade produtiva em um Estado capitalista, ou do ponto de vista em que o profissional tenha uma visão mais ampla e crítica diante do próprio Estado capitalista e das suas mazelas? Como se mede essa excelência? Por meio de índices de aprovação na OAB ou em concursos públicos ou por meio da quantidade de monografias, dissertações, teses ou mesmos artigos jurídicos escritos e, talvez, publicados? É possível, de fato, medir a excelência do ensino jurídico?

Muito se tem dito no sentido de que a excelência dos cursos jurídicos tem como finalidade não a conquista do mercado, mas o cumprimento da obrigação pública de garantir o acesso ao ensino jurídico de qualidade. No entanto, não se pode esquecer que a avaliação da excelência se dá, também, pelos índices de aprovação dos bacharéis nas diversas áreas de trabalho, sobretudo nos concursos da OAB e para os cargos públicos, conforme se pode depreender de Borges (2010, s.p.), quando constata “uma grave redução no nível de formação dos bacharéis, que se manifesta nos baixíssimos índices de aprovação no Exame da OAB, bem como nos variados concursos públicos oferecidos ao profissional do direito”.

Apesar de as avaliações do ensino jurídico, em regra, estarem relacionadas a esses índices de aprovação nos concursos públicos ou da OAB, não se pode tê-las como demonstrativo da excelência ou da falta de excelência do ensino jurídico, devido à parcialidade desses índices. Além disso, não se pode perder de vista que o estudo do Direito não é unívoco, não se podendo exigir dos bacharéis que correspondam a todas as concepções,

já que os concursos não são realizados por comissões que se-guem apenas uma concepção.

Isso não significa dizer que todas as IES, o governo, a comunidade acadêmica, as associações civis e a sociedade em geral não devam estar preocupados com a qualidade do ensino jurídico, razão pela qual essas instituições devem participar ou, ao menos, observar o andamento dos concursos públicos, dos exames de ordem, das provas de seleção para pós-graduações, pois esses concursos, apesar de não serem os únicos, também fornecem índices de avaliação da qualidade desse ensino.

É necessário ter em mente que os cursos jurídicos formam muitos profissionais, cujas atividades não se esgotam no exercício da atividade forense, pois, na vida internacional, na empresa, na função pública, na consultoria técnica, o bacharel em Direito tem amplo campo de atuação. É inegável, pois, a responsabilidade das IES na seleção dos alunos e professores, na definição do projeto pedagógico, na avaliação e na infraestrutura dos cursos jurídicos, como, também, o papel do poder público na regu-lamentação do tema e fiscalização dessa atividade. No entanto, essa responsabilidade é mais ampla, alcançando os professores, os alunos, as entidades governamentais e não governamentais e a comunidade em geral, pois todos devem buscar o máximo de qualidade no ensino jurídico, por ser a atividade jurídica uma das que mais se relacionam com o dia a dia das pessoas.

Quando se fala em qualidade no ensino jurídico, no entanto, não se pode deixar de admitir que há cursos de Direitos funcionando sem as mínimas condições, pois não existem níveis mínimos de exigência na seleção do corpo discente e docente, não havendo, muitas vezes, bibliotecas e nem sistemas apropriados de avaliação, ou mesmo a observância dos conteúdos mínimos estipulados na legislação específica. Não se discute, portanto, que o governo tem um papel importante na fiscalização dessas

IES, que são as maiores responsáveis na construção de um conceito negativo do ensino jurídico.

Cabe às IES, no entanto, a grande responsabilidade de estabelecer a seriedade dos cursos jurídicos, sendo necessário compreender, definitivamente, que o ensino jurídico não pode ficar ao sabor do oportunismo financeiro, pois ele exige criteriosa oferta de disciplinas, rigorosa seleção do pessoal docente, eficiente controle acadêmico, biblioteca especializada e adequada infraestrutura administrativa, de modo a possibilitar formação integral, isto é, interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática, aos alunos de Direito.

Não há dúvida, no entanto, que, para realizar essa tarefa, sem a ampliação da carga horária dos atuais cursos jurídicos, exige-se dos professores um preparo todo especial, para que consigam realizar o projeto da interdisciplinaridade, sem o que, prefere-se que, transparentemente, afirmem a opção ou a preponderância de uma formação sobre a outra, isto é, a formação técnica ou dogmática sobre a crítica ou vice-versa, a fim de que os alunos possam realizar a sua opção.

4 Considerações finais

Inúmeras foram as reformas realizadas no ensino jurídico desde que os cursos jurídicos foram criados, no Brasil, no ano de 1827. Modificaram-se currículos, expandiram-se, descentralizaram-se e privatizaram-se os cursos de Direito, ampliou-se o acesso das diversas classes sociais ao ensino jurídico. Essa facilitação do acesso aos cursos de Direito implicou, portanto, maior facilidade na obtenção de um diploma de bacharel, habilitando-se, assim, profissionais para a ocupação de diversas posições tanto no campo público quanto no privado.

O grande número de bacharéis formados anualmente tem produzido longas filas de concorrentes às diversas posições profissionais. No entanto, a baixa qualidade no ensino jurídico tem estendido o tempo de permanência desses bacharéis nessas fileiras, razão pela qual se tem dito que a formação dos bacharéis em Direito não vem correspondendo às expectativas sociais.

Outras reformas ocorrerão, ainda, nos cursos e no ensino jurídico no Brasil, mas, sem que se prejudique a liberdade de ensinar e de apreender e a pluralidade que permeia o ensino, sobretudo o superior, é necessário aperfeiçoar, estimular e desenvolver novas metodologias de ensino, fazendo com as aulas-conferência, de grande aceitação no processo ensino-aprendizagem, não sejam um instrumento de acomodação e de pouca produção de conhecimento. Exige-se, pois, dos professores e dos alunos uma postura voltada à modificação das relações que os envolvem, fazendo com que estes saiam da posição de passividade, própria desse método de ensino. Também a escolha dos compêndios deve ser realizada de forma a não conduzir os alunos a uma formação unívoca, dando-se prioridade, pois, a obras que apresentem correntes diversas, a fim de que os alunos possam perceber o caráter dialético do Direito.

Essa nova forma de relação entre o professor e os alunos pressupõe o respeito às diversas concepções e metodologias que permeiam o ensino jurídico, de modo que as discussões sobre as novas reformas não podem prescindir da participação dos professores e alunos, com vistas ao atendimento dos anseios individuais, institucionais e sociais.

Em síntese, é necessário que as reformas sejam discutidas de forma amplamente participativa, em que tenham voz, além dos órgãos governamentais, IES, OAB, ABEDi, as associações civis, as empresas, as igrejas, o Poder Judiciário, o Ministério Público, os meios de comunicação de massa e todos quantos estejam

envolvidos no processo de produção do conhecimento jurídico, mas, sobretudo, os professores e alunos, pois somente assim as modificações a serem implementadas terão maior eficácia, saindo do campo da mera programação normativa.

Referências

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

BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. **A história do ensino do direito no Brasil e os avanços da Portaria 1886 de 1984**. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao_paulo/2408.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2010.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 7 ed. Distrito Federal: UnB, 1995. v.1.

BORGES, Denise Cristine. **A realidade do ensino jurídico no Brasil e suas perspectivas**. Disponível em: <http://www.fat.edu.br/saberjuridico/publicacoes/edicao04/convidados/A_REALIDADE_ENSINO_JURIDICO-DENISE.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2010.

BOVE, Luiz Antonio. **Uma visão histórica do ensino jurídico no Brasil**. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/viewFile/508/506>>. Acesso em: 28 dez. 2010.

CARVALHO, Nathalie de Paula. **Uma análise do ensino jurídico no Brasil**. Disponível em: <http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic2/vi_encontro/>

Uma_analise_do_ensino_juridico_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2010.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **O direito na história: lições introdutórias**. São Paulo: Max Limonad, 2000.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do ensino jurídico no Brasil**. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/8020>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico: saber e poder**. São Paulo: Acadêmica, 1988.

_____. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

_____. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

_____. **Pensando o ensino do direito no século XXI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

_____. **A liberdade de pensar no direito educacional brasileiro**. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/edicoes/41-44/197-liberdade-de-ensinar-no-direito-educacional-brasileiro.html>>. Acesso em: 30 dez. 2010.

SCHWARTZ, Stuart B. **Burocracia e sociedade no Brasil Colonial**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

CAPÍTULO II



OS CURSOS DE DIREITO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Lédio Rosa de Andrade

Resumo:

O artigo, para chegar ao seu objeto, ou seja, analisar os cursos de Direito e a formação profissional dos alunos, parte de uma análise dos possíveis objetivos do ensino do Direito, passa pelo estudo dos cursos jurídicos, seguido de uma reflexão sobre o sentido de formação profissional e sobre a demanda dos estudantes em relação a esse assunto, para terminar com uma análise crítica sobre o tema.

Palavras-chave:

Ensino do Direito. Ensino jurídico. Cursos de Direito. Formação profissional. Objetivos do ensino do Direito. Demanda dos estudantes. Reflexão crítica.

1 Introdução

Uma análise sobre os cursos de Direito e a formação profissional do corpo discente remete a uma discussão prévia, qual seja, da função das faculdades de Direito. Qual o compromisso do ensino do Direito? A elaboração de um Plano Político Pedagógico e de uma grade curricular deve visar à demanda dos alunos ou a uma função social maior? Essas e outras indagações necessitam ser respondidas para que seja possível uma reflexão crítica sobre o tema aqui proposto.

Além dessa questão propedêutica, o estudo necessita transitar, mesmo que de forma ligeira, pela história e pela sociologia, pois as demandas dos estudantes em relação às faculdades de Direito não são constantes e mudam com o transcorrer da história e das transformações sociais e econômicas que ocorrem no País.

Outra abordagem indispensável refere-se aos interesses das próprias universidades ou faculdades de Direito, pois o ensino – além de uma obrigação estatal – tornou-se um produto de mercado, com o qual empresários obtêm lucro.

Este artigo, para chegar ao seu objeto, ou seja, analisar os cursos de Direito e a formação profissional dos alunos, parte de uma análise dos possíveis objetivos do ensino do Direito, passa pelo estudo dos cursos jurídicos, seguido de uma reflexão sobre o sentido de formação profissional e sobre a demanda dos estudantes em relação a esse assunto, para terminar com uma análise crítica sobre o tema.

2 Objetivos do ensino do Direito

O ensino é uma das funções básicas do Estado, mesmo que seja admissível sua delegação à iniciativa privada. Permanece, portanto, submetido às normas constitucionais e aos objetivos da República. Em decorrência, deve atender aos objetivos estabelecidos no artigo 3º da Constituição Federal:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

Além desses objetivos gerais do País, compreendidos como princípios fundamentais, a Constituição Federal de 1988 possui normas específicas sobre a educação, destacando-se:

CAPÍTULO III
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO
SEÇÃO I
DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;
- II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. (BRASIL, 1988).

Sendo a educação compreendida como um direito do cidadão e um dever do Estado, seu conteúdo, sem a mínima dúvida, deverá estar subordinado aos objetivos da própria República. Pelas normas acima transcritas, fica evidente que há uma determinada concepção de cidadão a ser formado via educação: um cidadão democrático, desenvolvido como pessoa, preparado para o exercício da cidadania e qualificado para o trabalho.

Portanto, todas as Instituições de Ensino Superior (IES), sejam públicas ou privadas, devem educar para esses fins. No caso específico dos cursos de Direito, o Conselho Federal de Educação, por intermédio da Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito, estabeleceu os seguintes objetivos para a educação jurídica:

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. (BRASIL, CFE, 2004).

Como conclusão, a partir dos textos legais, pode-se afirmar que o ensino do Direito tem como objetivo preparar o sujeito como cidadão nos termos ideológicos típicos do Estado Democrático de Direito. E isso implica na existência de uma função ou de um compromisso público dos cursos de Direito, ou seja, eles não podem fugir à responsabilidade de atender às demandas pessoais ou privadas dos alunos. Devem, além disso, efetuar atividades de ensino para alcançar os objetivos legais estabelecidos.

3 Cursos jurídicos

O Brasil possui 1.240 (DIANA, 2010) cursos superiores para a formação de juristas em território nacional, enquanto no resto do planeta a soma de todos os cursos de Direito chega a 1.100. Esta grande quantidade de cursos é um fenômeno de difícil explicação. Mas se for levado em conta que no ano de 1991 só existiam 165 cursos no País (JORNAL JURID, 2011), a primeira conclusão só por ser uma: a explosão de cursos deu-se nos últimos vinte anos.

Outro fator importante a ser considerado diz respeito à relação entre cursos públicos e cursos privados. Até a década de 1980, o Brasil produzia educação universitária preponderantemente pública. Dos anos oitenta em diante houve grande expansão do ensino privado ao ponto, como acima mencionado, de termos mais cursos de Direito no Brasil em relação ao resto do mundo. Esses dados permitem outra conclusão: como a iniciativa privada tem como objetivo principal a obtenção de lucro e tendo em vista que a grande maioria dos 1.140 (mil cento e quarenta) cursos de Direito são oferecidos por instituições privadas, o enorme aumento dos cursos aconteceu por interesse financeiro, ou seja, para obter lucro com a atividade educacional.

Sobre essa realidade surge a necessidade de discussão acerca de um ponto fundamental: a qualidade do ensino ministrado. E, nesse aspecto, os dados não são muito favoráveis. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, INEP, 2011) realiza a avaliação de qualidade das universidades brasileiras. Para cumprir essa tarefa, elabora o Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC), que é um indicador de qualidade de instituições de educação superior. Esse índice considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado).

No tocante à graduação, o INEP utiliza o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e, no que se refere à pós-graduação, emprega a Nota da Capes. O resultado final é traduzido em valores contínuos (que vão de 0 a 500) e em faixas (de 1 a 5).

De todas as universidades brasileiras, menos de dez possuem avaliação cinco. E em nível mundial, o Brasil, que sozinho possui mais faculdades de Direito do que a soma dos demais países existentes, não possui nenhuma Instituição de Ensino Superior entre as duzentas melhores do mundo. Recentemente a *Times Higher Education*, principal referência no campo das avaliações das universidades no mundo, divulgou o Ranking das Universidades (MARINHEIRO, 2011), não constando nenhuma universidade brasileira entre as melhores. A primeira universidade brasileira a aparecer no ranking é a Universidade de São Paulo, USP, na posição número 232, seguida da Universidade Estadual de Campinas, na posição 248.

Um fator determinante para este fiasco no setor de ensino é a falta de pesquisa na graduação brasileira. Nos cursos de Direito, com raríssimas exceções, os cursos cingem-se à prática de ensino e de forma dogmatizada. Uma mera reprodução analítica do conhecimento já produzido, priorizando a memorização de conhecimentos. O que, sem a mínima dúvida, dificulta alcançar os objetivos do ensino mencionados acima.

4 Formação profissional

A atividade profissional jurídica só é permitida aos portadores do título de Bacharel em Direito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece:

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular. (BRASIL, LDB, 2011).

Na área específica do Direito, a Resolução n. 9 do Conselho Federal da Educação determina:

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. (BRASIL, CNE, 2011).

Esta norma é completada pelo inciso II do artigo 5º, assim disposto:

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:

[...].

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. (BRASIL, CNE, 2011).

Estas duas normas são bastante programáticas, não muito claras, e torna-se difícil pensar sua concretização no mundo prático. Este “Eixo de Formação Profissional”, por si só, não garante os objetivos constitucionais e infraconstitucionais previstos para a educação superior brasileira. Mas, de qualquer forma, apontam direções à profissionalização do jurista. Rodrigues busca esclarecer os conteúdos desse eixo profissional:

De uma forma resumida, pode-se dizer que os conteúdos a serem inseridos no eixo de formação profissional devem abranger os diversos ramos dos direitos material e processual, estudados em seus aspectos teórico, dogmático e prático, de forma sistemática e contextualizada, levando em consideração a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação à realidade brasileira e internacional. (RODRIGUES, 2005, p. 213).

Após terminarem o curso de graduação, que deverá ter o eixo profissional estabelecido em lei, os profissionais receberão o diploma de bacharel em Direito e estarão habilitados a ingressar no mercado de trabalho.

A vida profissional do bacharel em Direito pode seguir por dois tipos de atividades: públicas e privadas. As públicas, por determinação constitucional, exigem do jurista a aprovação em concurso público. As carreiras mais procuradas, na atualidade, são as da magistratura e Ministério Público. Mas o leque de possibilidades é imenso, pois há inúmeras carreiras públicas dentro da estrutura do Estado exclusivas para juristas, como, por ilustração, a de delegado, oficial de justiça, defensor público e muitas outras funções integrantes da estrutura do poder Judiciário, tanto em nível federal quanto estadual. Os poderes Legislativo e Executivo, por sua vez, também possuem carreiras exercidas privativamente por juristas.

Na esfera privada, a profissão típica dos bacharéis em Direito é a advocacia. Entretanto, há alguns anos a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) passou a exigir uma prova para a obtenção da carteira profissional. Tecnicamente não se trata de um concurso público, mas os efeitos são os mesmos, ou seja: quem não for aprovado no exame fica impedido de exercer a advocacia. Na prática, o título de bacharel em Direito, diferente das demais profissões, não permite ao seu portador o exercício profissional, ressalvadas algumas exceções, como o magistério, a pesquisa, a consultoria e a assessoria. Tais exceções, no entanto, são muito difíceis de se concretizarem. O magistério encontra uma forte barreira nas exigências do Ministério da Educação, pois professores sem títulos de doutorado, mestrado ou, no mínimo, especialização, prejudicam a avaliação da instituição de ensino. O mesmo pode ser dito em relação à pesquisa, pois, no Brasil, esse campo é muito pouco explorado e as pesquisas que existem são realizadas, quase sempre, nos cursos de mestrado e doutorado. A assessoria, então, é uma alternativa em franco crescimento. Os magistrados e membros do Ministério Público, em decorrência do acúmulo de serviço, estão ampliando cada vez mais o número de assessores. Neste campo, aliás, está se criando uma nova classe de julgadores e pareceristas, cujas consequências ainda não foram devidamente estudadas.

Em resumo, este é o panorama que mostra as restrições à atividade profissional do portador de título de bacharel em Direito.

5 Demanda dos estudantes

Sem realizar uma análise minuciosa do percurso dos cursos jurídicos brasileiros em toda sua história, fixando-se nas décadas de setenta e oitenta, pode-se afirmar que a demanda dos estudantes de Direito era direcionada às atividades privadas,

mais especificamente à advocacia. Uma série de fatores conjunturais indicava esse direcionamento. A ditadura militar, com sua repressão, realçou na juventude o desejo de luta por liberdade. A OAB, por sua vez, assumiu um papel importante em defesa de redemocratização. Em corolário, ser advogado significava ser um lutador por liberdade. Além disso, deve-se reconhecer que as funções jurídicas estatais, em especial a de magistrado e membros do Ministério Público, eram historicamente mal remuneradas.

O ensino do Direito, majoritariamente, era ministrado em universidades públicas e não havia um grande número de cursos de Ciência Jurídica no Brasil. Em decorrência, a profissão de advogado não estava saturada e havia um vasto campo de trabalho, especialmente nas cidades do interior dos Estados.

Todos esses fatores, somados a alguns outros, justificavam o desejo e a fixação da juventude no exercício da advocacia. Embora não haja dados científicos que comprovem esta percepção, com base na experiência própria, não é errado afirmar que em uma sala de aula com quarenta alunos, os interessados em concurso público dificilmente chegavam a 25%.

É de conhecimento público a grande transformação que ocorreu no ensino superior brasileiro a partir da metade da década de 1980. Houve grande aumento do ensino privado e muitos cursos de Direito foram criados no País. O resultado foi o número de cursos de Direito inicialmente demonstrado, ou seja, o Brasil, sozinho, repita-se, possui mais instituições de ensino de Ciência Jurídica em relação à soma dos demais países existentes. Por certo, tal fenômeno sobrecarregou o mercado de bacharéis e a OAB posicionou-se de modo exemplar quando criou o exame visando à qualificação dos profissionais que ingressavam no mercado. Contudo, mesmo com esse filtro, o mercado de trabalho está saturado de advogados.

Além disso, com o sucesso do Plano Real, a magistratura, o Ministério Público e outras carreiras jurídicas públicas brasileiras finalmente conseguiram acertar seus problemas salariais. Esses profissionais passaram a receber salários considerados até mesmo altos para os padrões brasileiros e a realidade financeira nacional.

Somando-se a todos esses fatores, com a crise econômica mundial, as profissões públicas, cujo ingresso obriga o interessado a ser aprovado em concurso público, tornaram-se a primeira opção da juventude. Pela prática do magistério há quase trinta anos, não há receio em afirmar que atualmente, em uma sala de aula de quarenta alunos, mais de 95% desejam realizar concurso público.

Os dados referentes ao concurso para a magistratura no Estado de Santa Catarina, expostos na Tabela 1, a seguir, demonstram a crescente procura por essa opção profissional. Embora sejam abordados aqui apenas a título de ilustração, não há dúvida de que representam a realidade brasileira.

Tabela 1 - Concursos para a Magistratura em Santa Catarina

Edital / Ano	Vagas	Inscritos	Aprovados
N. 01 / 06	36	1.480	28
Nº 16 / 06	14	1.431	25
N. 05 / 08	18	2.000	12
N. 001 / 09	25	2.297	19
N. 408 / 10	21	4.083	em aberto

Fonte: Tribunal de Justiça (SANTA CATARINA, TJ, 2011)

No atual contexto histórico brasileiro, a opção pela carreira como profissional liberal restringe-se a uma pequena parcela dos bacharéis em Direito. Além de necessitarem ser

aprovados na prova da OAB, a grande maioria dos profissionais permanece na luta pela aprovação em qualquer concurso público que lhes possa assegurar a estabilidade profissional e um salário condigno. Essa nova realidade atinge diretamente a relação dos cursos jurídicos e a atividade profissional.

6 Reflexões críticas

1. As mudanças na realidade do ensino brasileiro não geraram mudanças estruturais no ensino jurídico e na organização das instituições de ensino. Os cursos de Direito, com algumas exceções, ainda estão estruturados para formar o velho profissional liberal. Basta ver a própria estrutura da prática forense e dos escritórios modelos das faculdades de Direito. Quase todos estão voltados para a prática da advocacia, o que gera um descompasso entre o desejo dos alunos e o ensino prático ministrado pelos cursos de Direito.

O problema não permanece restrito à prática forense. O próprio ensino da dogmática jurídica segue o velho modelo napoleônico exegético, o qual se centra na memorização e não no raciocínio crítico. E o resultado não poderia ser mais prejudicial. As próprias faculdades atestam seu fracasso na gestão do ensino quando disponibilizam ao corpo discente cursinhos preparatórios à prova da OAB e para os concursos públicos. Cientes de que os cinco anos de curso não foram suficientes para preparar o aluno no campo do ensino – pois quase nenhum curso de Direito produz pesquisa e extensão –, as universidades e faculdades realizam esses cursos de pouca duração e de revisão, ou chegam até mesmo a dar brindes, como um automóvel, para os melhores classificados na prova da OAB ou nos concursos para a magistratura e Ministério Público. Por trás dessas práticas, está a concorrência entre os cursos privados, pois quanto maior o número de aprovados, melhor é

a imagem da instituição, num processo que alimenta e também funciona como instrumento de marketing usado para captar novos alunos no mercado.

Essa realidade gerou outros fenômenos. O primeiro foi o surgimento de empresas especializadas em cursos preparatórios. No afã de aprovação na prova da OAB e/ou em um concurso, a quase totalidade da demanda de bacharéis investe dinheiro e tempo nestes cursinhos, na expectativa de dias melhores. Surgiram, inclusive, grandes empresas especializadas em cursos à distância, via satélite. Com isso, colocam-se duas grandes questões: a) como as instituições de ensino superior são incapazes de preparar seus alunos para uma prova ou um concurso, o MEC é obrigado a propor novas ações no controle da qualidade de ensino; e b) o conteúdo transmitido nestes cursinhos é de baixa qualidade, pois repetem o modelo de ensino praticado nos cursos de Direito, priorizando a memorização e não a reflexão crítica.

O segundo fenômeno foi o fortalecimento das escolas da magistratura e do Ministério Público. Antes da Emenda Constitucional n. 45, de 30 de dezembro de 2004, essa força era ainda maior, pois o prazo de três anos para o bacharel poder fazer o concurso para a magistratura era utilizado para o aperfeiçoamento e a conclusão dos estudos na escola da magistratura. Como isso podia ser feito em tempo inferior, a escola era uma forma de diminuir o prazo e permitir que o aluno fizesse o concurso. Atualmente, mesmo que as escolas da magistratura sejam obrigadas a obedecer ao prazo de três anos, elas ainda são fortes instituições de ensino, responsáveis pela formação da maioria dos candidatos aprovados. Essa mesma maioria, no entanto, também frequenta os cursos preparatórios, especialmente os cursos feitos na modalidade de Ensino a Distância (EaD), onde o conteúdo do ensino ministrado não apresenta nada de novo em relação às velhas didáticas memorizadoras.

2. No início deste trabalho foram abordados os objetivos do ensino do Direito, ficando demonstrado que a Constituição Federal e as leis infraconstitucionais promovem a formação de profissionais direcionados à cidadania e com uma formação humanística. Alguns cursos de Direito, de fato, pretendem produzir um ensino reflexivo, não exclusivamente dogmático, voltado para uma formação humanística. Neste ponto a realidade acaba constituindo um grande paradoxo: formação humanística *versus* exigências das provas e concursos. Até o momento, tanto a prova da Ordem dos Advogados do Brasil, como os concursos públicos, quer para a magistratura, quer para o Ministério Público, sempre exigiram dos candidatos a memorização e não a reflexão crítica ou humanística. Muitas vezes as questões são elaboradas perguntando-se, por exemplo: “o prazo para o recurso de agravo de instrumento é de: cinco dias, dez dias, quinze dias, etc.?” Como o grande anseio dos alunos é passar nesses exames, qualquer tentativa de ensino fora desses parâmetros é fortemente combatida e muitas vezes rejeitada pelo corpo discente. Um exemplo vem da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), instituição que buscava proporcionar um ensino não memorizador, onde os alunos fixaram faixas pelas repartições da Universidade com o seguinte conteúdo: “Mais Direito e menos Filosofia”.

Com outra postura, há universidades que estão mudando seus Projetos Políticos Pedagógicos, como é exemplo a Universidade Bandeirante de São Paulo (Uniban), que voltou sua política pedagógica para a preparação para concursos. Possui um sistema anual de ensino e com a avaliação restrita a duas provas anuais, uma em cada semestre, elaborada de maneira unificada para todo o sistema Uniban, um dos maiores do Brasil. Entretanto, assim como as demais instituições, a Uniban não quebrou a velha tradição do ensino memorizador.

Essa falta de sincronia entre a busca de um ensino de qualidade e com formação humanística de um lado e o conteúdo cobrado dos candidatos nos concursos ou na prova da OAB por outro, tem gerado uma forte tensão. Felizmente o tema chegou até as pessoas responsáveis pela elaboração dos exames e mudanças já iniciaram. O exemplo vem do próprio Poder Judiciário. O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) editou a Resolução n. 75, de 12 de maio de 2009, que contém a seguinte norma:

Art. 47. A primeira prova escrita será discursiva e consistirá:

I - de questões relativas a noções gerais de Direito e formação humanística previstas no Anexo VI. (BRASIL, CNJ, 2011).

O mencionado Anexo VI está assim redigido:

ANEXO VI
NOÇÕES GERAIS DE DIREITO E FORMAÇÃO
HUMANÍSTICA

A) SOCIOLOGIA DO DIREITO

1. Introdução à sociologia da administração judiciária. Aspectos gerenciais da atividade judiciária (administração e economia). Gestão. Gestão de pessoas.
2. Relações sociais e relações jurídicas. Controle social e o Direito. Transformações sociais e Direito.
3. Direito, Comunicação Social e opinião pública.
4. Conflitos sociais e mecanismos de resolução. Sistemas não-judiciais de composição de litígios.

B) PSICOLOGIA JUDICIÁRIA

1. Psicologia e Comunicação: relacionamento interpessoal, relacionamento do magistrado com a sociedade e a mídia.
2. Problemas atuais da psicologia com reflexos no direito: assédio moral e assédio sexual.
3. Teoria do conflito e os mecanismos autocompositivos. Técnicas de negociação e mediação. Procedimentos, posturas, condutas e mecanismos aptos a obter a solução conciliada dos conflitos.

4. O processo psicológico e a obtenção da verdade judicial. O comportamento de partes e testemunhas.

C) ÉTICA E ESTATUTO JURÍDICO DA MAGISTRATURA NACIONAL

1. Regime jurídico da magistratura nacional: carreiras, ingresso, promoções, remoções.
2. Direitos e deveres funcionais da magistratura.
3. Código de Ética da Magistratura Nacional.
4. Sistemas de controle interno do Poder Judiciário: Corregedorias, Ouvidorias, Conselhos Superiores e Conselho Nacional de Justiça
5. Responsabilidade administrativa, civil e criminal dos magistrados.
6. Administração judicial. Planejamento estratégico. Modernização da gestão.

D) FILOSOFIA DO DIREITO

1. O conceito de Justiça. Sentido lato de Justiça, como valor universal. Sentido estrito de Justiça, como valor jurídico-político. Divergências sobre o conteúdo do conceito.
2. O conceito de Direito. Equidade. Direito e Moral.
3. A interpretação do Direito. A superação dos métodos de interpretação mediante puro raciocínio lógico-dedutivo. O método de interpretação pela lógica do razoável.

E) TEORIA GERAL DO DIREITO E DA POLÍTICA

1. Direito objetivo e direito subjetivo.
2. Fontes do Direito objetivo. Princípios gerais de Direito. Jurisprudência. Súmula vinculante.
3. Eficácia da lei no tempo. Conflito de normas jurídicas no tempo e o Direito brasileiro: Direito Penal, Direito Civil, Direito Constitucional e Direito do Trabalho.
4. O conceito de Política. Política e Direito.
5. Ideologias.
6. A Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU). (BRASIL, CNJ, 2011).

Normativas dessa espécie representam um esforço de mudança na concepção da própria formação do jurista e, em

corolário, de sua formação e postura profissional. Espera-se que essas novas exigências levem a mudanças no próprio ensino do Direito.

7 Conclusão

O objetivo, inclusive constitucional, de formar juristas cidadãos e humanistas não está sendo observado pela atual estrutura dos cursos jurídicos brasileiros. O aumento das instituições privadas e a transformação do ensino em um produto de mercado afetaram negativamente a qualidade do ensino superior no Brasil. Além da má qualidade técnica, há uma má qualidade de objetivo ou de formação. O ensino do Direito não prepara cidadãos com perfil humanístico. Talvez esse objetivo constitucional seja utópico, pois o ser humano, ontologicamente, está mais direcionado a satisfazer seus desejos pessoais do que inclinado a ter uma conduta eticamente responsável em suas interações sociais. Deve-se ter em mente, entretanto, que é exatamente o processo cultural que vai estabelecendo estas diferenças.

Contudo, uma análise final deste tema permite uma conclusão otimista. O Ministério da Educação vem melhorando a fiscalização das instituições de ensino. Por outro lado, as instituições públicas e a própria OAB vêm introduzindo modificações nas provas de seleção, colocando questões direcionadas a um ensino não memorizador e dogmatizado. Por certo, todo processo de transformação social e de poder é lento. No caso sob análise, os primeiros passos parecem que estão sendo dados.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação (MEC), Resolução CNE/CES N° 9. **Diário Oficial Da União**, n. 190, Seção 1, p. 17-18, 1° out. 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/enade/default.asp>> Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução n. 75**, 12/05.2009. Disponível em: <<http://wwwh.cnj.jus.br/novoportal/atos-administrativos/atos-da-presidencia/323-resolucoes/12190-resolucao-no-75-de-12-de-maio-de-2009>> Acesso em: 2 mar. 2011.

DIANA, M. Brasil tem mais faculdades de Direito do que todo o mundo. **IG**, Último Segundo, Leis e Negócios. Disponível em: <<http://colunistas.ig.com.br/leisenegocios/?s=1.240+cursos+>> Acesso em: 20 out. 2010.

JORNAL JURID. **Número de cursos de Direito aumenta 300% em dez anos**. Disponível em: <<http://jornal.jurid.com.br/materias/noticias/numero-cursos-direito-aumenta-300-em-dez-anos>> Acesso em: 15 mar. 2011.

MARINHEIRO, V. Brasil é o único entre os emergentes sem universidades 'top'. **Folha de S. Paulo**, 10 mar. 2011, C3.

RODRIGUES, H. W. **Pensando o Ensino do Direito no Século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux. 2005. p. 213.

SANTA CATARINA. PODER JUDICIÁRIO DE SANTA CATARINA. Disponível em: <www.tjsc.gov.br/concurso/magistrados/magistrados.htm> Acesso em: 8 mar. 2011.

CAPÍTULO III

O ENSINO JURÍDICO: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DO SÉCULO XXI

Andréa de Almeida Leite Marocco

Resumo

O presente artigo busca discutir questões referentes à identificação dos principais desafios, passados e hodiernos, à superação da crise no ensino jurídico, bem como, atinentes à necessidade de (re)pensar tais questões em consonância com o intento de formar o profissional do Direito, efetivamente e qualitativamente, preparado para o século XXI. Tais desafios coadunam-se estreitamente com as mudanças políticas, sociais e culturais ocorridas em nível nacional e internacional hodiernamente, possuindo fundamental influência na ciência jurídica. São enfatizados também os argumentos que fundamentam a crise jurídica vivenciada, promovendo-se averiguações e apontamentos críticos, bem como, questionamentos acerca das dificuldades relativas à formação do profissional do Direito que, verdadeiramente, esteja preparado a enfrentar um acirrado mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, tenha consciência e seja cumpridor da função social a que se propõe. Para tanto, aponta a necessidade de aliar ao técnico a formação humana, capaz de gerar uma educação dialética e de totalidade.

Palavras-chave

Ensino do Direito. Ensino jurídico. Desafios na formação jurídica. Formação profissional

1 Introdução

O Ensino Jurídico no Brasil tem enfrentado inúmeras dificuldades ao longo de sua criação, decorrendo disso o surgimento da chamada crise no ensino jurídico. Embora tal tema tenha sido fortemente debatido no século anterior, apresenta-se como atual e, ainda mais, premente por ser resolvido. Tal embaraço forense segue marcado pelos resquícios políticos, econômicos, sociais e culturais surgidos em períodos remotos e que se perpetuaram ao longo dos tempos e registrados pela história, se não em sua totalidade, ao menos em considerável parte.

Além disso, se não bastassem os ranços seculares, hoje, ainda nítidos, a acentuada globalização passou a abalar de modo ainda mais significativo o Ensino Jurídico Brasileiro, eis que, imbuído de inconstâncias e instabilidades. Convém ressaltar que o século XXI surge decorado com as mais constantes incertezas, envolto pelos avanços tecnológicos e pela interferência na ordem “natural” da vivência humana. Em que pese, no entanto, tais arroubos inovadores, caracterizados pela liquidez dos tempos e pela fluidez dos espaços, como tantos autores propagam. No que tange ao ensino jurídico, as mudanças evidenciam certo descompasso à realidade, ocorrendo vagarosamente.

Assim, pode-se dizer que, propagam-se antigos argumentos que caracterizam e fundamentam a denominada crise no ensino jurídico, e, além disso, emergem com a modernidade e a globalização, novos desafios para a formação efetiva e qualitativa do profissional da área jurídica. Nesse contexto, assim como os tempos e os espaços, os desafios tendem a serem fluidos, mutáveis, imbuídos de incógnitas, mas paradoxalmente significativos, consistentes, fortalecedores. Desponta em primeira análise, indispensável para a busca pelo ensino jurídico de qualidade, identificar

estrategicamente tais enfrentamentos, passados e especialmente hodiernos, dependendo a eles atitudes de intensa ação reflexiva. Afinal, muito além do ensino tecnicista, dogmático, positivista já tanto debatido e, pode-se dizer, combatido, o século XXI deixa-nos à mostra a necessidade de um profissional equilibrado, plural, crítico, autônomo, com verdadeiro compromisso social.

Dessa pluralidade, dessa necessidade perene de aliar ao técnico a formação humana, surge a árdua tarefa de, além de atender aos anseios discentes, mercantis, sociais, dentre muitos outros, encontrar meios para que a prática do ensino e da aprendizagem significativa seja promovida, tendo por base uma educação dialética e de totalidade. Entretanto, embora muitos estudiosos se dediquem ao estudo do ensino jurídico, percebe-se que, com o surgimento da modernidade não estão claros os motivos, ou ao menos, os principais motivos que embasam e dão sustentabilidade à crise vivenciada pela educação forense na contemporaneidade, tampouco soluções categóricas se vislumbram. Nota-se que identificar os principais desafios à superação da crise emana como primeiro passo para que se possa pensar em estratégias para a promoção de um ensino jurídico de qualidade e na superação do descompasso existente.

Evidente que, para se chegar a um estágio de compreensão do profissional do Direito, como ser humano pensante e transformador torna-se necessária a ultrapassagem, a superação, a singular compreensão, ao menos, inicialmente, de inúmeros desafios. Identificar os desafios, a fim de que se possa pensar em estratégias para a promoção de um ensino jurídico que auxilie na formação de egressos não apenas tecnicamente preparados para o *mercado de trabalho*, mas, para, além disso, uma formação humana em toda a sua amplitude: é o desafio que nos propomos a implementar.

2 A Universidade e o Ensino Jurídico Brasileiro na Contemporaneidade

Embora haja inúmeras transformações acontecendo no Brasil atualmente, o ensino jurídico permanece praticamente estagnado há muitos anos. Há longa data, emergem argumentos que fundamentam a crise vivenciada, desencadeando inúmeras averiguações e apontamentos críticos, bem como contínuos e áspersos questionamentos acerca das dificuldades para a formação efetiva e qualitativa do profissional do Direito que, verdadeiramente, esteja preparado a enfrentar um acirrado mercado de trabalho; e ao mesmo tempo tenha consciência e seja cumpridor da função social a que se propõe. Em que pese grandes estudos a respeito do alcance dessa formação acadêmica, não se tem, ainda, respostas convincentes para os principais questionamentos que ecoam durante os tempos e passarão a ser elencados de agora em diante.

Enseja-se à formação de egressos que, além de serem indivíduos preocupados com a realidade que os envolve, e não apenas profissionais que dominem funções burocráticas e tecnicistas, aceitem, compreendam e cumpram uma função na sociedade; mais do que advogados, magistrados, promotores, delegados, meros operadores do Direito positivado, mas “pessoas” que reconheçam e saibam bem utilizar o poder de transformação que possuem em suas mãos. Porém, para alcançar esse estágio, diversas barreiras ainda necessitam ser ultrapassadas.

Evidente que, para se chegar a um estágio de compreensão do profissional do Direito, como ser humano pensante e transformador torna-se necessária a ultrapassagem, a superação, a singular compreensão, ao menos, inicialmente, de inúmeros desafios. Identificar esses desafios torna-se crucial, a fim de que se possa pensar em estratégias para a promoção de um ensino

jurídico efetivo e qualitativo, que forme egressos não meramente para a academia, para o *mercado de trabalho*, mas também para a vida, entendida em toda a sua amplitude.

Nesse sentido, Lôbo (1997, p. 59) assevera a respeito do desafio na formação do profissional do Direito enfatizando que:

A grande dificuldade que todos enfrentamos é a investigação objetiva do perfil do profissional do Direito, destinatário dos cursos jurídicos. O primeiro passo é identificá-lo como é na atualidade. O segundo e mais difícil passo é projetar o profissional do futuro, na sociedade em mudanças, com demandas diferenciadas. O desafio é grandioso, mas há que ser enfrentado, sob pena de os cursos jurídicos caírem mais uma vez em preocupante distanciamento de seus conteúdos e práticas pedagógicas das realidades sociais.

Infelizmente, o que ocorre atualmente é que grande parte das instituições de ensino superior não consegue cumprir nem mesmo a primeira função, pudera então cogitar a segunda. Para Bittar (2006), a função da Universidade é importante e extensiva e deve ser de tal forma encarada.

Para o autor:

A Universidade deve representar o lugar em que a efervescência de ideias produz eco e encontra acolhida. Seu potencial como ambiente intersemiótico, ou seja, de intersecção de propostas de sentido e de diálogo, não se esgota meramente no espectro didático da relação aluno/professor. É certo que essa interação ocorre já com a troca de informações/experiências no laboratório diário das salas de aula, mas a Universidade não pode se esgotar nessa tarefa.

Sua proposta é mais ampla, ou seja, seu papel institucional deve criar condições para o nascimento, o fomento o desenvolvimento, as inter-relações de discurso, com vista em que a pluralidade substitua a singularidade, e que a cientificidade tome o espaço do sendo comum nas dimensões de sentido. O ambiente intersemiótico existe desde que as ideais se entrecruzem, se multipliquem, se antagonizem, se disputem, se complementem, dentro de uma mentalidade epistemológica. (BITTAR, 2006, p. 112)

O histórico que se tem do ensino jurídico denota uma formação basicamente dogmática e positivista, totalmente vinculada a teorias e conceitos prontos e findos, vigorando a regra do incontestável. Porém, em tempos de pós-positivismo jurídico, as doutrinas outrora estudadas não se afiguram mais satisfatórias à realidade capitalista do mundo globalizado de hoje. As teorias básicas ensinadas e aprendidas são, para alguns autores, um pensamento jusnaturalista e, para outros, um entendimento positivista do Direito.

Todavia, conforme bem acentua Rodrigues (2000), nem um, nem outro traduz de maneira clarividente a validade da ciência jurídica. O autor ressalta que:

O positivismo reduz a validade do Direito à sua positividade. O jusnaturalismo coloca a validade do Direito em parâmetros transcendentais. Ambos, dessa forma, se preocupam com a validade, seja formal ou ideal, desvinculando-se da sociedade e esquecendo-se da eficácia. Esse aspecto, fundamental, porque ligado à legitimidade e não à legalidade, é deixado de lado. [...] O grande problema dessas teorias, positivistas e jusnaturalistas, em todos os seus matizes, é que através de seus métodos estáticos tentam apreender um objeto dinâmico. A realidade social, da qual o Direito faz parte, é dinâmica, e somente pode ser conhecida – se é que se pode conhecê-la – através de métodos, também dinâmicos que acompanhem as evoluções, involuções e contradições existentes na dialética social. (RODRIGUES, 2000, p. 14-15)

Por tal motivo, a mudança do ensino jurídico brasileiro depende de uma inovação paradigmática do próprio fenômeno jurídico, que, em breves termos, apresenta-se absorvido em todo o sistema de ensino, baseado, atualmente e basicamente, em três sujeitos: discentes, docentes e instituições de ensino. A bem da verdade, nenhum deles vem cumprindo efetivamente e verdadeiramente seu papel; e mais, muitas vezes, eles nem o conhecem. A implantação e a vivência de um novo fenômeno jurídico, partindo da premissa de uma nova pedagogia jurídica, é o ponto de

partida a ser tomado. Para tanto, é necessário uma reconscientização de docentes e discentes do papel que exercem no seio social.

Para Martínez (2010, p. 16)

[...] levar professores e alunos do curso de Direito a vivenciar uma pedagogia crítica pressupõe a inserção destes na realidade do determinado momento histórico de suas vidas, com vistas em agirem conscientes de sua necessidade de participar e modificar as deficiências do processo de ensino aprendizagem tradicionais em busca de transformações culturais a seu favor do bem da coletividade.

As instituições brasileiras de ensino, em especial, as de Ensino Superior, na época atual, não promovem – ou as fazem minimante – reflexões e pensamentos com a finalidade de melhorar os condicionantes da vivência humana. Tais instituições se parecem muito mais com empresas, indústrias ou com escritórios, que têm finalidade precípua voltada à lucratividade. De acordo com Ricardo Rossato (2005, p. 209-210):

O vigor da Instituição depende muito dos países e, sem dúvida, o Terceiro Mundo ainda não reconheceu o seu papel, aliás, como não fez em relação à própria educação. [...] No limiar do século XXI, quando a Universidade se tornará uma Instituição milenar, espera-se que se torne também uma Instituição democratizada e acessível às diferentes camadas da população, especialmente no Terceiro Mundo, onde um saber comprometido e uma Universidade enraizada constituem, sem dúvidas, uma alternativa e um caminho rumo ao autêntico desenvolvimento social.

Entretanto, é de suma importância que as Instituições de Ensino desempenhem o papel que lhes cabe de modo abrangente, para ir muito além de matricular acadêmicos, contratar professores e organizar as pautas das aulas, embrenhando-se em questões de cunho meramente e equivocadamente burocráticos. As Instituições de Ensino têm uma função social preponderante, e, no cenário contemporâneo, atuam, também, como instrumento de efetivação

de cidadania e mobilização coletiva. Em que pese tal aparato, as Instituições de Ensino, que servem para tornar acessível a todos o ensino superior, acabam tornando-se verdadeiros ambientes de reforço das desigualdades sociais. Essa problematização histórica é bem exposta por Bittar (2006, p. 110), quando o autor aponta que:

Percebe-se, seja no Império, seja na República, que a educação brasileira sempre, historicamente, caracterizou-se por uma preponderância da desigualdade com relação à igualdade. Nos diversos períodos da história brasileira, desde o colonialismo, existe uma constante: uma educação para os ricos e uma educação para os pobres. Esse modelo de ensino, que privilegia uns em detrimento de outros, é, necessariamente, um aspecto importante da discussão do ensino universitário, uma vez que as condições de acesso ao ensino superior são determinadas por fatores anteriores ao ingresso nos quadros da Universidade.

O infeliz paradoxo entre os objetivos pelo qual fora criada e a função assumida hodiernamente pela Universidade é notório. Criada para a afirmação de um estado democrático, como símbolo da própria modernidade, difundida sorrateiramente em todo o território nacional, alcançando inúmeros acadêmicos, atualmente, a instituição se tornou fonte de preconceitos e heterogeneidades. Segundo Walter Frantz e Ênio Waldir da Silva (2002, p. 38) “[...] a história da Educação Brasileira está marcada por uma constante crise de construção e reconstrução”.

Apesar dessas verificações tão desanimadoras, existem inúmeros pensadores que acreditam que, neste século XXI, os rumos da Universidade tendem a se alterar, direcionando-se para caminhos tão desejados ao longo da história. Dentre os pensadores que defendem essa assertiva, destaca-se, em especial, Cristovam Buarque (2003, p. 24) que refere:

O século XXI chegou, e já existe uma massa crítica consolidada, pronta a seguir adiante, embora depredada e desanimada; disposta a lutar, apesar da baixa auto-estima; pronta a enfrentar situações de

emergência, mesmo sabendo que a crise é mais profunda, atingindo o propósito, a estrutura, os métodos operacionais e o financiamento da atividade universitária.

E continua:

Sobretudo, estamos vivendo um momento único na história, quando a sociedade brasileira parece ter despertado para a importância da educação, mesmo que não confiando no papel da universidade, que o povo vê como uma entidade de acadêmicos aristocráticos em meio ao mar do baixo nível educacional da população. (CRISTOVAM BUARQUE, 2003, p. 24)

Nesse contexto, vem a lume a esperança de que efetivamente vivencia-se um momento de significativa mudança de conceitos, de ressignificação e, por assim ser, de grandes conquistas para o ensino e, por decorrente, para o ensino jurídico no Brasil.

3 Desafios Emergentes na Contemporaneidade: outra ótica para o ensino

São inúmeros os desafios vivenciados pelo ensino jurídico na contemporaneidade. Porém, alguns temas restam em evidência e merecem destaque, tendo em vista o caráter inovador como direito ou dever e como objeto de estudo e de transformação humana. Com a promulgação dos reconhecidos *novos Direitos*, em todo o globo, instituiu-se, ganhou força e se disseminou uma discussão acerca do fato de a ciência jurídica já não mais suprir com eficiência os anseios da sociedade globalizada, tornando-se algo obsoleto frente às modificações da atualidade.

O Direito, que hoje adota novas faces, novos rumos, deve ser compreendido muito mais como instrumento de libertação, de busca para efetividade das garantias fundamentais, de emancipação humana, já não tendo espaço visões do Direito como

ciência de repressão e manutenção de conceitos reducionistas e desvinculados da sociedade. Impossível olvidar, nesse porém, o pensamento de Freire (2000, p. 67) no sentido de que: “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.”

Importante ressaltar de que esses novos Direitos não surgem a partir da positivação de normas, mas sim dos desejos e das necessidades da própria sociedade, das lutas sociais e da insatisfação popular. Wolkmer (2003, p. VII) propõe essa nova juridicidade, nos seguintes termos:

A nova juridicidade rompe e transpõe os cânones clássicos da dogmática jurídica contemporânea, mitificada pelos princípios da neutralidade científica, da completude formal, do rigor técnico e da autonomia absoluta. A nova juridicidade revela-se por meio de um espaço crescente, transgressor e pluralista, pulverizado pelas dimensões do que se pode chamar de “novos” Direitos. Trata-se de verdadeira revolução em que fenômenos novos e desafiadores se impõem à ciência jurídica da modernidade.

E mais:

Assim, a conceituação de “novos” Direitos deve ser compreendida como a afirmação contínua e a materialização pontual de necessidades individuais (pessoais), coletivas (grupos) e metaindividuais (difusas) que emergem informalmente de toda e qualquer ação social, advindas de práticas conflituosas ou cooperativas, estando ou não previstas ou contidas na legislação estatal positiva, mas que acabam se instituindo formalmente. (WOLKMER, 2003, p. 20)

Machado (2009, p. 167) bem proclama essa emergência:

O Direito e a ciência que o estuda têm vindo a enfrentar, tanto no plano histórico quanto no epistemológico, o fenômeno da emergência dos

chamados “novos Direitos” ou “Direitos de noiva geração”, o que tem exigido, por parte dos cultores da ciência jurídica, uma ampla reflexão acerca da natureza de tais Direitos, de suas perspectivas claramente publicistas e interdisciplinares, bem como a revisão de todo o antigo arsenal de conceitos e institutos por meio dos quais o jurista vinha compreendendo até o aqui o fenômeno jurídico.

A seu turno, Faria (2006, p. 78) também expõe que:

A recorrência de conflitos de grupos e setores sociais provocou uma situação emblemática para o Direito positivo na sociedade industrial: ou se adapta às condições socioeconômicas emergentes e assume tarefas até então ignoradas pelo legislador liberal, mas para as quais têm de substituir a inspiração individualista dos códigos tradicionais por abrangentes soluções metaindividuais, ou perde sua função social de controle, de redutor de incertezas de produtor de segurança.

Certo de que, relacionado com a abrangência dos temas oriundos com a modernidade, não se pode promover um estudo acerca do Ensino Jurídico visto como abrangente, sem que, mesmo com singularidade e sem esgotar os debates, seja ressaltada a importância da adequação do ensino jurídico brasileiro às inovações trazidas pela era moderna, constituindo, pois, tarefa de extrema importância para os juristas atuais e futuros. Com absoluta propriedade, Santos (2005, p. 186) pontifica, a respeito da necessidade de reflexão ora proposta:

Acima de tudo, o novo conhecimento assenta num des-pensar do velho conhecimento ainda hegemônico, do conhecimento que não admite a existência de uma crise paradigmática porque se recusa a ver que todas as soluções progressistas e auspiciosas por ele pensadas foram rejeitadas ou tornaram-se inextricáveis. Des-pensar é uma tarefa epistemologicamente complexa porque implica uma desconstrução total, mas não nihilista, e uma reconstrução descontínua, mas não arbitrária. Além disso, por ser efetuada no encaço da ciência moderna, o momento destrutivo do processo de des-pensar tem de ser disciplinar [...], ao passo que o seu momento construtivo deve ser indisciplinar: o processo de des-pensar equivale a uma nova síntese cultural.

Diante disso, perante o novo cenário de Direitos e deveres que se acentua neste século, é necessário que o ensino jurídico tome uma postura muito mais dinâmica, a fim de enfrentar, com credibilidade, essas emergências da própria sociedade. A exemplo dos Direitos coletivos e transindividuais definidos pela doutrina majoritária como direitos de terceira dimensão, atualmente já fazem parte do vocabulário de quase todos os juristas brasileiros.

Em síntese, trata-se de direitos que, diferentemente dos de primeira e de segunda dimensão, não pertencem a indivíduos em particular, mas sim a um grupo determinado ou não de pessoas; pertencem a todos, e, ao mesmo tempo, a ninguém; são direitos subjetivos que superam as barreiras de individualidade e alcançam outro fundamento da própria democracia: a solidariedade ou fraternidade, servindo também como herança do último vocábulo emblemático da Revolução Francesa: a fraternidade.

Nas palavras de Wolkmer (2003, p. 9-15), os Direitos de terceira dimensão traduzem-se em “direitos metaindividuais, coletivos e difusos”, “direitos de solidariedade”. Tais garantias estão incluídas nos denominados *novos direitos*, e constituem garantias demasiadamente importantes na atualidade. Os titulares desses Direitos não são mais o ser humano como indivíduo único, mas a coletividade abstrata, protegendo categorias e grupos sociais. Desemboca na preocupação com os problemas existentes no seio da humanidade, incluindo-se os direitos à paz, autodeterminação dos povos, a qualidade de vida, direito de comunicação, entre outros. (WOLKMER, 2003)

A partir dessa compreensão, advém a concepção que identifica a existência de valores relativos a uma categoria de pessoas, consideradas como uma unidade e não mais a típica fragmentação individual de seus componentes de maneira isolada, como ocorre nos direitos de primeira dimensão.

Conforme é exaltado por Bonavides (2006, p. 55), tais Direitos tendem a cristalizar-se neste fim de século como Direitos que não se destinam especificamente à proteção dos interesses de um indivíduo, de um grupo ou de um determinado Estado. Eles têm primeiro por destinatário o gênero humano.

Ferreira Filho (2007, p. 105) também disciplina: “a primeira geração seriam Direitos de liberdade, a segunda, os de igualdade e a terceira assim, complementar a lema da Revolução Francesa liberdade, igualdade e fraternidade”.

Nesse mesmo sentido, vale citar outro importante posicionamento para a ciência jurídica, que é o de Sauwen e Hryniewicz (1997, p. 53-54):

Os Direitos metaindividuais, sob o ponto de vista subjetivo (ou seja, quanto à sua titularidade) se caracterizam pela indeterminação dos titulares dos interesses, indeterminação (um grupo mais ou menos indeterminado de indivíduos). Do ponto de vista objetivo, tais Direitos se caracterizam pela sua indivisibilidade, ou seja, a satisfação ou lesão do interesse não se pode dar de modo fracionado para um ou para alguns dos interessados e não para outros.

Como se pode notar, tais Direitos não devem e nem podem ser renegados pelo ensino jurídico, sendo imprescindível a implementação imediata desses conceitos e, a partir deles, de atitudes que com eles se entrelacem, para uma efetiva formação jurídica. Cada dia mais os direitos coletivos e difusos são estopins de criações e de inovações em âmbito jurídico, vale dizer, não apenas no cenário nacional. Além disso, o mundo moderno trouxe consigo o crescimento do número de pessoas que precisam cada vez mais de proteção e de garantias, as quais tendem a ser alcançadas não apenas por meio de atos individuais, egocêntricos, mas por meio da luta maciça, promovida pela união de interessados. A esse respeito, assevera Machado (2009, p. 211):

[...] atualmente o ordenamento jurídico brasileiro dispõe de inúmeros dispositivos jurídicos e de vários instrumentos procedimentais que possibilitam ao operador do Direito realizar uma efetiva defesa de interesses difusos, coletivos e individuais homogêneos e indisponíveis perante os tribunais, num sinal evidente de que a nova atuação do jurista exhibe, de fundo, todos os matizes de uma práxis condicionada por componentes sócio políticos. [...] Não se pode esquecer que, embora todo esse arsenal jurídico-processual [...] esteja mesmo à disposição do operador do Direito, a sua formação acadêmica segue ainda moldada por uma cultura jurídica legalista e liberal, em que os conflitos são pensados apenas numa perspectiva interpessoal.

Assim sendo, o estudo dos Direitos transindividuais no ensino jurídico é extremamente importante, com função notória de conferir legitimidade e eficácia aos Direitos de caráter social.

3.1 A Interdisciplinaridade

O Direito não deve ser compreendido como ciência independente, alheia aos demais ramos do conhecimento humano. Ao contrário, resta plenamente evidente, nos dias atuais, que o Direito é ciência de caráter social, profundamente ligado a conhecimentos das mais diversas naturezas, os quais lhe conferem, muitas vezes, eficácia e universalidade.

Não se deve, a título de exemplificação, tratar de temas de Direito Ambiental sem levar em conta os conhecimentos ligados à biologia, à física ou à química; não deveriam ser criadas leis ou se decidir processos judiciais em que se envolvam questões absolutamente ligadas à anatomia humana, sem promover a inter-relação entre o Direito e a Medicina; do mesmo modo, incorre-se em erro ao criar e aplicar leis, sem levar em consideração a sociologia, as diferenciações culturais e as tradições pertencentes a cada indivíduo. Conforme bem assegura Morin (2006, p. 14):

[...] a supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes

e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.

O Direito não existe só. Já não há espaço na sociedade incrivelmente pluralista da atualidade para posicionamentos de reconhecimento do Direito como a ciência pura, com fim em si mesmo. Pelo contrário, o Direito é portador de uma amplitude gigantesca, que alcança todos os ramos do conhecimento humano.

Por isso, a adoção da interdisciplinaridade no ensino jurídico no Brasil, buscando um sujeito com formação plural e dialética de transformação, é fator cuja observância de necessidade já desponta tardiamente. Para Perrenoud, a ação interdisciplinar constitui-se numa resposta “[...] à necessidade de superação dos entraves causados pelo paradigma de fragmentação disciplinar atribuído ao racionalismo”. (PERRENOUD, 2002, p. 72)

Conforme expõem Mendes e Moraes (2010, p. 4):

[...] subjaz à crise educacional, inclusivamente àquela do ensino jurídico, uma crise decorrente do cientificismo ora agonizante, cuja compreensão do Ser (substantivo e verbo) humano, amputa suas dimensões subjetivas – a da alma e a do espírito. Se perdurar, no ensino jurídico, a repetição automática da concepção reducionista do Direito à forma (às leis), dissociada da realidade ou das realidades em transformação (dos fatos) e desconectada dos sentimentos humanos (dos valores), não há como os cientistas jurídicos possam reelaborar o conhecimento e o saber do Direito, de maneira a auxiliar na compreensão das realidades mutantes, apresentar soluções para os problemas delas emergentes e, finalmente, (re)orientar as nossas ações em meio a essa metamorfose do ser humano, da humanidade e do planeta. [...] As ideias de Thomas Kuhn sobre as revoluções científicas e a chamada revolução molecular preconizada por Félix Guattari, associadas à proposta de transdisciplinariedade defendidas por Ubiratan D’Ambrosio, Pierre Weil e Roberto Crema são guias estelares de nossas reflexões, motivadas pela ‘necessidade’, apontada por Loussia Penha Musse Felix, ‘de estabelecer conceitos e significados que possam contribuir para o avanço da educação superior do país’. Acreditamos que se possa avançar no ensino jurídico, por

meio da abordagem da ética transdisciplinar, crisálida dentro da qual se permite a reinserção nos conteúdos e nas estratégias de ensino da dimensão subjetiva do ser humano, despontando, assim, a formação jurídica como a ferramenta que permitirá a metamorfose – da forma mais rápida e pacífica - do Direito e possibilitará a gestação do Direito do amor, tão decantado, poeticamente, por Luís Alberto Warat e do Direito da solidariedade, ancorado na Ética do cuidado, tal qual a defendida por Leonardo Boff e Jean Yves.

No mesmo prisma, bem acentua Machado (2009, p. 237):

Os chamados conflitos de massa, e a geração dos novos Direitos, reclamam um novo tratamento por parte dos juristas que, por sua vez, necessitam também de uma formação interdisciplinar, crítica, politizada e humanística, de modo que possam fazer do instrumental jurídico um meio consequente para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, portanto, efetivamente democrática. Logo, esse é um tipo de formação que supõe a completa revisão do atual padrão de ensino jurídico, a partir de propostas pedagógicas que propiciem a formação pluridimensional do jurista.

Sob o mesmo norte, é necessário entender que o Direito é uma ciência una. Não lhe cabem divisões de cunho metodológico como as que são visualizadas em grande parte dos cursos jurídicos. Não se pode dividi-lo em diversos assuntos, que divergem e não possuem qualquer ligação entre si.

Embora seja aparentemente necessário lotear as disciplinas, é imprescindível – e este papel cabe em especial ao professor – esclarecer que todos os âmbitos do Direito são inteiramente relacionados entre si. Não há hierarquia, nem sobreposição. Há sim uma relação absolutamente horizontal entre todos os ramos e disciplinas, que formam apenas uma única ciência.

A interdisciplinaridade não se realiza em um conjunto de disciplinas estanques - isto é multidisciplinaridade - mas sim na análise do objeto a partir de categorias pertencentes a vários ramos do conhecimento

em um mesmo momento, buscando apreender todos os aspectos desse objeto, em sua integridade. Para isso não se precisa mudar currículos e introduzir novas disciplinas. (RODRIGUES, 2000, p. 11)

Nesse sentido, é também a compreensão de Lanzoni (2005, p. 21):

A interdisciplinaridade nasce da integração entre as disciplinas, tendo em vista a compreensão de que a aquisição de conhecimento de forma compartimentada e dissociada não representa de forma eficaz no processo ensino/aprendizagem, quebrando assim o paradigma cartesiano da decomposição da observação do fenômeno em partes para a interpretação de uma realidade complexa que o mundo não é composto de fenômenos isolados.

Percebe-se que exercer tal pensamento é função que exige dos envolvidos depreender-se do unitário em prol do todo, sem deixar que o todo possua constante relação com o unitário. Convém, primeiramente, compreender as relações entre as diversas disciplinas, e, ante a amplitude que isso acontece. Lanzoni (2005, p. 22) recorta tais possibilidades de relações em quatro aspectos de maior relevância:

Interdisciplinaridade: inter-relação entre as disciplinas, considerando seus objetivos e metodologias próprias para a estruturação de um conhecimento compartilhado. Exemplo: a relação entre Psicologia, Direito e Serviço Social para atendimento ao público em um Núcleo de Prática Jurídica, com a aplicação dos conhecimentos inerentes a cada uma das áreas envolvidas.

Pluridisciplinaridade: define objetivos pedagógicos comuns das disciplinas, proporcionando relações complementares entre elas. Exemplo: Teoria Geral do Direito (da norma, do ordenamento jurídico etc.).

Multidisciplinaridade: é uma etapa para a interdisciplinaridade, e esta uma etapa para a transdisciplinaridade, ou seja, é a integração de conteúdos de disciplinas heterogêneas, mas sem comunicação entre elas. Exemplo: a triagem das pessoas atendidas em um Núcleo de Prática Jurídica feita por profissionais e acadêmicos na área de Direito, Psicologia e Serviço Social, mas sem diálogo sobre os casos atendidos.

Transdisciplinaridade: grau ulterior das relações entre disciplinas, sem escopo de integração e reciprocidade, mas de construção de sistema ou ciência global sem qualquer limite de fragmentação entre elas, comunicam-se além das áreas existentes na atualidade. Exemplo: o estudo da clonagem na Engenharia Genética, Nanotecnologia (Micro robots) na Exobiologia (pesquisa de vida em outros planetas).

Entretanto, muitos docentes e também acadêmicos, alertados por inúmeros discursos, tentam implementar tais práticas, sem qualquer conhecimento acerca do assunto. Insistem em dizer que são professores que adotam a interdisciplinaridade, no entanto, sequer compreendem o que isso, efetivamente, significa. Outras vezes, não preparados para enfrentar, o que decorre de tais práticas, pois por detrás de um ensino interdisciplinar, por exemplo, surge a amplitude de um mundo de ideias, um universo de conceitos que se entrelaçam e, desse modo, exigem do docente muito preparo e compreensão de sua prática.

Nas palavras de Gadotti (2000, p. 222), a prática pedagógica interdisciplinar exige: integração de conteúdos; passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; superar a dicotomia entre ensino, pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa a partir da contribuição das diversas ciências; ensino-aprendizagem centrado numa visão que se aprende ao longo de toda a vida (educação permanente).

Dessa maneira, o ensino do Direito necessita ser pensado com uma visão interdisciplinar, pois, desse modo, torna-se mais efetivo, mais atrativo, cativante, além é claro, de proporcionar um retrospecto mais completo do objeto de estudo. Isso implica, mais uma vez, depreender-se de conceitos paralelos, ao menos, em princípio, pois é importante não se esquecer das peculiaridades.

Exatamente nesse prisma é a colocação de Lanzoni (2005, p. 26-27)

A interdisciplinaridade como proposta de construção de um novo paradigma no ensino jurídico como fator de rompimento do velho e ultrapassado modelo do conhecimento fragmentado propicia a formação integral do acadêmico como profissional do Direito e instrumento de transformação social.

Um ensino jurídico baseado na interdisciplinaridade é um dos desafios a serem vencidos, pois somente por meio da ampliação de horizontes, será possível construir e alcançar a qualidade que se espera; a formação plural que tanto a academia quanto o mercado de trabalho exigem dos profissionais preparados ao século XXI.

3.2 Direito e Educação Ambiental

Dentre os desafios que afloram neste século XXI, sendo de suma relevância para o ensino jurídico voltado à formação efetiva do egresso, surge o Direito do Ambiente. O instituto é tema que não permite mais o silêncio por parte de profissionais de qualquer área, e de maneira especial, dos juristas. Embora existam resquícios de uma vã utopia de que tem progredido na proteção dos primados do ambiente nos últimos tempos, isso não corresponde com a realidade mundial.

Por conta das inúmeras situações desagradáveis de descuido e de destruição do ambiente, ocorridas no mundo inteiro e constantemente divulgadas na mesma proporção, foi-se criando a necessidade de que, até mesmo o Direito, abrisse portas para que isso pudesse ser enfrentado. Acerca dessa problemática, Milaré (2007, p. 755) bem define:

Como ocorreu no passado, em situações cruciais ou de mudanças profundas, a Questão Ambiental sacudiu também a instituição do Direito. A velha árvore da Ciência Jurídica recebeu novos enxertos. E assim se produziu um ramo novo e diferente, destinado a embasar novo tipo

de relacionamento das pessoas individuais, das organizações e, enfim, de toda a sociedade com o mundo natural. O Direito ambiental ajuda-nos a explicitar o fato de que, se a terra é um imenso organismo vivo, nós somos a sua consciência. O espírito humano é chamado a fazer às vezes da consciência planetária. E o saber jurídico ambiental, secundado pela ética e municiado pela ciência, passa a co-pilotar os rumos desta nossa frágil espaçonave.

Hodiernamente, o Direito Ambiental surge como um ramo do Direito que se preocupa com o bem-estar mundial, de toda e qualquer pessoa e sociedade, sendo, assim uma visão e expressão de *universalidade*. (MILARÉ, 2007)

Dessa forma, o Ensino Jurídico precisa adequar-se a tal realidade. Não faz mais sentido eximir-se do poder transformador do Direito, insistindo em uma visão de onipotência e egocentrismo, eis que tais sentimentos já não coadunam com as necessidades da sociedade atual. A consciência planetária, de preservação do meio em que se vive, perpassa desde a criação de leis até mesmo a aplicação e o cumprimento de tais medidas. Porém, está muito mais envolto na capacidade do ser em perceber que ele faz parte desse universo e, que desse modo, ele precisa adquirir responsabilidade ambiental. (MORATO LEITE; AYALA, 2004)

O ensino jurídico que pretenda inteirar-se de um universo além dos muros da Universidade precisa estar preparado para desenvolver a capacidade crítica e transformadora de seus alunos, direcioná-los ao bem universal, o qual transpõe quaisquer fronteiras; ultrapassa o preconceito, a segregação por meio de raça, cor, origem, classe social, inclusive de tempo (presente, passado e futuro). Trata-se de um bem comum: o ambiente.

Segundo Milaré (2007), o grande problema do Direito ambiental encontra-se no fato de que o homem atual busca a satisfação de suas necessidades, que são *ilimitadas*, e, para isso, ele disputa bens da natureza, que são *limitados*. É evidente que

o desenvolvimento econômico de países e de pessoas em todo o globo se realiza à custa dos recursos naturais.

E, é sob o amparo de discursos demagógicos de que os recursos naturais são deteriorados em virtude de uma causa maior, como o *desenvolvimento econômico que resulta na diminuição da miséria*, que a banalização do meio ambiente se solidifica, tornando-se sempre preocupação para segundo ou terceiro plano. (MILARÉ, 2007)

Os recursos naturais são motivadores de grande parte dos mais recentes conflitos bélicos em nível mundial, de ordem direta e indireta. Num futuro não muito distante, possivelmente, tais recursos serão, assumidamente, vistos como bens de valoração de muitos países, *moeda de troca* de grande valia, mais valiosos inclusive do que os produtos que atualmente despontam no comércio mundial. (MILARÉ, 2007)

Aliás, é a partir dessa ideologia inovadora que Morato Leite e Ayala (2004) sintetizam o ideário do *Estado Democrático de Direito do Ambiente*, o qual, além de outros caracteres, consoma-se pelo equilíbrio ecológico; isto é, por uma atuação estatal e social focada no sentido de estabelecer critérios democráticos no âmbito do Direito do ambiente, pautado especialmente na participação popular, na iniciativa conscientizada de todos os setores da sociedade.. Os mencionados autores preconizam, ainda, a ideia de *Justiça Ambiental*, e, em termos, eles disciplinam o seguinte:

Com efeito, isso de fato dignifica que o bem ambiental não pode ser rotulado como bem público, devendo sim, ao contrario, ser considerado um bem de interesse público e cuja administração, uso e gestão devem ser compartilhados e solidários com toda a comunidade, inspirados em um perfil de democracia ambiental. Dessa forma, no Estado democrático ambiental, o bem ambiental deve pertencer à coletividade e não integra o patrimônio disponível do Estado, impenhido o uso irracional e autoritário do patrimônio ambiental pela poder público e

pelo particular. Trata-se, assim, de uma verdadeira realização de justiça social ambiental em que sua consecução deve ser compartilhada por todos os componentes da sociedade. (MORATO LEITE; AYALA, 2004, p. 41)

Compreende-se, ante o exposto, que o Direito Ambiental não pode se tornar apenas um primado sem eficácia, sendo tratado com despreocupação pela sociedade e pelo Direito, como ainda é atualmente. É necessário cada vez mais acirrar a discussão sobre o tema, especialmente nos cursos jurídicos, modificando os paradigmas já existentes, pois apenas com diálogos e com interação de conhecimentos pode-se alcançar um objetivo comum para a solução dos gigantescos problemas ambientais que hoje assolam toda a humanidade – presente e futura.

O papel do ensino jurídico, neste debate, é de colossal relevância, posto que, superando uma ideologia estereotipada, positivista e distante do seio social, é possível mover inúmeras pessoas pela busca de um Direito que é de todos.

3.3 Formas Extrajudiciais de Resolução de Conflitos: meios igualmente legítimos de acesso à justiça

Há alguns anos, o Poder Judiciário Brasileiro vem perdendo o caráter de solucionador de conflitos. Essa decadência do sistema tem singular relação com o ensino jurídico que é fornecido aos futuros profissionais, pois, afinal, todo magistrado brasileiro, salvo justificável equívoco, já frequentou os bancos dos cursos de Direito, eis que condição fundamental nos concursos públicos em todo país.

Existem dois aspectos relevantes acerca do tema: o primeiro é o ideário sociológico de conceituação da própria Justiça, como valor e como Direito subjetivo e abstrato; outro é o caráter estritamente jurídico do tema, desmistificado no conceito de *acesso à justiça*.

Nessa perspectiva, é necessário ressaltar o entendimento de Lyra Filho (1997, p. 133), a respeito da Justiça, segundo ele:

Justiça Social antes de tudo: é utilização dos princípios condutores, emergindo das lutas sociais, para levar à criação de uma sociedade, em que cessem a exploração e opressão do homem pelo homem; e do Direito não é mais, nem menos, do que a expressão daqueles princípios supremos, enquanto modelo avançado de legítima organização social da liberdade. Direto é processo, dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão e novas conquistas. Á injustiça, que um sistema institua e procure garantir, opõe-se o desmentido da Justiça Social conscientizada; as normas, em que aquele sistema verta os interesses de classes e grupos dominadores opõem-se outras normas e instituições jurídicas, oriundas de classes e grupos dominados, e também vigem, e se propagam, e tentam substituir os padrões dominantes de convivência, impostos pelo controle social ilegítimo; isto é, tentam generalizar-se, rompendo os diques da opressão estrutural. As duas elaborações entrecruzam-se, atrimam-se, acomodam-se momentaneamente e afinal chegam a novos momentos de ruptura, integrando e movimentando a dialética do Direito. Uma ordenação se nega para que outra a substitua no itinerário do Direito. O Direito, em resumo, se apresenta como positividade da liberdade conscientizada e conquistada nas lutas sociais e formula os princípios supremos da Justiça Social que nelas se desvenda.

Pelo descarado descumprimento de Direitos basilares, o processo judicial, entendido ao longo de muitos anos como a formalização do acesso à justiça, vem sendo substituído por outras formas de resolução de conflitos, que em grande parte das situações se apresentam muito mais úteis.

Marinoni (1999, p. 26-69), ao tratar do tema, menciona alguns limitadores do acesso à justiça da população brasileira entre os quais é possível citar: as desigualdades socioeconômicas entre as partes; a falta de informações dos indivíduos e da coletividade sobre seus Direitos e suas obrigações; as limitações da

legitimidade de agir; a capacidade postularia normalmente restrita ao advogado; os problemas oriundos da ordinarização do processo como: lentidão, formalismo exagerado, demora na prestação jurisdicional, custo; e também as deficiências do aparelhamento do poder judiciário, entre outros.

O desrespeito ao primado do acesso à justiça livre a igualitário deve-se a vários fatores, dentre os quais a morosidade do processo, a burocracia generalizada de todo o sistema, a falta de estrutura (física e psicológica dos profissionais atuantes). E, antes disso, falta uma necessária conscientização da importância da própria Justiça, uma conscientização ligada à ética e à moralidade intrínseca em cada indivíduo, entendida não apenas como um conceito geral e totalitário do que venha a ser o instituto. Essa ideologia deveria, obrigatoriamente, ser presenciada desde os primeiros anos da graduação jurídica.

Igualmente, é importante que o tema seja tratado tanto em termos processualísticos e formais, quanto em termos jusfilosóficos, cuja ponte de ligação é extremamente importante para se alcançar à efetiva Justiça no plano social. (CAPPELLETTI, 2002)

Quanto ao primeiro aspecto, do acesso à justiça sob o enfoque processual, o que se visualiza é que, como já exposto, os processos têm perdido o caráter de resolução de conflitos nos últimos tempos. São instrumentos burocratizados que muito pouco solucionam os problemas e, por assim ser, não satisfazem aos interesses dos envolvidos. Resultado disso é a insatisfação de magistrados, absolutamente estressados e juristas que buscam tal profissão movidos, exclusivamente, por realização financeira, deixando para trás o espírito de desejo profundo e a vocação profissional.

Além disso, grande parte dos fóruns de justiça não se apresenta como estabelecimentos de atendimento e esclarecimento; são formados por

profissionais escondidos atrás de pilhas de processos, abarrotados pela indiferença, que sequer observam uma solução para o caos.

Isso, sem falar nos Juízes, que, apesar de serem detentores de um poder enorme, encontram inúmeras barreiras no exercício de suas funções, entre as quais, como bem enunciado por Nalini (2006, p. XIV):

Além dos desafios materiais, o ser humano exercente da jurisdição encontrará desafios filosóficos, enfatizados na pós-modernidade, Dentre eles, os de conceber e se relacionar com o conceito de justiça com o conceito de injustiça e com o abalo do racionalismo na ciência do Direito.

Por fim, defrontar-se-á com desafios éticos, resultantes de atuar num espaço físico permeado pela crescente exclusão, pela ambiguidade dos valores, pelo preconceito [...] pela tentação midiática, o que fará enfrentar o dualismo da resignação ou de uma sábia indignação.

Pode o juiz, individualmente considerado, e a despeito das falhas estruturais da instituição, enfrentar a lentidão, o hermetismo, o excessivo ritualismo e a ineficácia de sua decisão? Como conviverá com as demais alternativas de solução dos conflitos, impostas pela urgência, antes a incapacidade do Poder Judiciário responder aos reclamos da comunidade de usuário?

Ora, de uma perfunctória leitura desse trecho (sem se falar das demais profissões jurídicas), cabe indagar se o acadêmico, egresso dos cursos jurídicos em voga no Brasil atualmente, está realmente preparado para enfrentar tais obstáculos. A resposta é, certamente, negativa.

Como então poderá o magistrado promover a Justiça, se não fora devidamente preparado para tanto. Eis aqui a função do ensino jurídico, de preparação efetiva do profissional para a promulgação de garantias como o acesso à Justiça.

Ademais, se partirmos para uma sinalização social e filosófica do acesso à justiça, as constatações são bastante inquietantes. A indignidade em que as pessoas sobrevivem é absolutamente

inadmissível. Pode-se dizer que, a inexistência da Justiça efetiva no Brasil produz efeitos reversos, sendo que, o que deveria ser justiça, passa a ser impunidade.

Acerca dessa *responsabilidade judicial*, Cappelletti (1998, p. 90) ensina que deve ela:

[...] ser vista não em função do prestígio ou da independência da magistratura em quanto tal, nem em função do poder de uma abstrata entidade, como o Estado ou o soberano, seja esse indivíduo ou coletividade. Ela deve ser vista, ao contrário, em função dos usuários e, assim, como elemento de um sistema de justiça que conjugue a imparcialidade [...] com razoável grau de abertura e de sensibilidade à sociedade e aos indivíduos que a compõe, a cujo serviço exclusivo deve o sistema judiciário operar.

Diante desse quadro, resta evidente que o processo judicial é ineficiente para a promoção da justiça e da igualdade. Decorre disso que, atualmente, está consolidada a ideia de que a resolução dos conflitos não precisa, necessariamente, ser realizada apenas por meio de processos judiciais.

Boa parte da doutrina contemporânea compreende, por acesso à justiça, um Direito muito mais amplo do que apenas o acesso ao Poder Judiciário. Entende-se, muito mais, como um acesso a uma decisão justa; à resolução de um empecilho baseada nos primados norteadores do ordenamento estatuído; baseada em princípios de razoabilidade e proporcionalidade que satisfaçam, na medida do possível, os interesses dos envolvidos. Por tais dimensões, o direito ao acesso à justiça está demasiadamente ligado à resolução de problemas de cunho social, político, econômico, e não estritamente jurídicos.

Conforme Machado (2009, p. 215):

É por isso que a questão do acesso à justiça – este último entendido como acesso a decisões socialmente justas – passa a ser encarado não

apenas como mero problema institucional, [...] mas, sobretudo, como problema social, político, econômico e cultural”.

Em outras palavras, isso é acesso à justiça: a criação em cada pessoa envolvida em determinado conflito, do sentimento de dever cumprido, de resolução homogênea, ética e moralmente aceitável.

Ademais, o acesso à justiça significa também a possibilidade e acessibilidade a informações, a Direitos e a exigência de obrigações. É Direito fundamental, e sua existência é imprescindível à eficácia de todos os demais direitos e garantias fundamentais. Segundo Machado (2009, p. 215):

A abrangência alcançada pelos “Direitos humanos” na sociedade liberal-burguesa do tipo *laissez faire* capitalista, compreendendo, portanto, as reivindicações relativas à habitação, saúde, educação, trabalho, etc., passou a ter no acesso à justiça o ponto fundamental para a efetivação de todos esses Direitos, num sistema jurídico que se pretenda socialmente legítimo e justo. Logo, a busca da legitimidade pelo jurista moderno, em contextos sociais marcados por profundas desigualdades, centra-se com especial ênfase no desafio de promover um consequente acesso à ordem jurídica materialmente igualitária, não apenas a ordem jurídica formal.

A crise que afeta o ensino jurídico brasileiro é fator que reflete de maneira evidente naquilo que diversos autores denominam de “crise da justiça”, muito bem explicada no seguinte trecho, de Faria (2006, p. 17):

Numa primeira aproximação, a assim chamada ‘crise da Justiça’ se traduz pela crescente ineficiência com que o Judiciário, em quase todos os ramos, setores e instâncias, tem desempenhado suas três funções básicas: a instrumental, a política e a simbólica. Pela primeira, o Judiciário é o principal *locus* de resolução dos conflitos. Pela segunda, ele exerce um papel decisivo como mecanismo de controle social, fazendo cumprir Direitos e obrigações contratuais, reforçando as estruturas vigentes de poder e assegurando a integração da sociedade. Pela terceira, dissemina

um sentido de equidade e justiça na vida social, socializa as expectativas dos atores na interpretação da ordem jurídica, e, por fim, calibra os padrões vigentes de legitimidade na vida política.

Assim, é notório que atualmente o acesso à justiça é conceito que tomou novos parâmetros; e é indispensável que o Ensino Jurídico promova uma visão ampla do que realmente significa acesso à justiça nesse início de século, promovendo uma mudança de paradigmas aos estudantes. Prima-se pela resolução do conflito e não mais pelo findar do feito processual. Muitas vezes, o processo acaba, mas o conflito permanece; ou, ainda, cresce e se dissemina por meio das vozes insatisfeitas, caladas por uma sentença judicial contrária aos seus interesses.

A formação do profissional do Direito, portanto, deve estar voltada também para essas inovações, não se restringindo mais tão somente ao processo judicial e suas formalidades. Compreender teorias e buscar novos paradigmas é uma busca constante nos sistemas jurídicos. Entretanto, é inegável que, em que pese a frequente criação de modelos e remédios forenses visando reduzir as conflitualidades, como num passe de mágica, ainda se está à espera de algo inovador que, em efetiva aplicação possa ser a chave para a resolução de boa parte e, por que não dizer, de todos os conflitos existentes e permanentes no contexto que se apresenta.

Os conflitos, a per de si, não deixarão de existir. Como assevera Rodrigues Júnior (2006, p. 40),

[...] os conflitos: [...] são associados a frustrações de interesses, necessidades e desejos, que podem, ou não, levar o sujeito a algum tipo de reação, evidenciando que os conflitos encerram em si uma dimensão cognitiva e outra afetiva, tanto nos de ordem intrapessoal, quanto naqueles interpessoais.

O ser humano apresenta originalidade singular, “[...] com experiências e circunstâncias existenciais personalíssimas”

(VASCONCELLOS, 2008, p. 19). Seguindo tais argumentações, Langoski (2009, p. 17) afirma que

Contudo, por mais afinidades que uma pessoa tenha com outra ou dentro de uma relação determinada, os conflitos estão presentes, tendo em vista esta originalidade única que a pessoa possui. Nesta relação divergente, a consciência da existência e da dimensão deste conflito apresenta-se como substancial. Esta consciência tem importância na medida em que contribui para a reflexão e para a possibilidade de composição. A sua falta gera o confronto entre as pessoas, e a violência decorre da inconsciência e da incompreensão do conflito.

Diante dessa verificação, assevera Vasconcellos (2008, p. 20) que:

A solução transformadora do conflito depende do reconhecimento das diferenças e da identificação dos interesses comuns e contraditórios, subjacentes, pois a relação interpessoal funda-se em alguma expectativa, valor ou interesse comum.

Sendo a ocorrência de conflitos algo praticamente inevitável, é imprescindível que o Direito tenha métodos eficazes para a sua solução, o que, na prática, não vem ocorrendo, pelos motivos adrede referidos.

Como bem expõe Entelman (2002, p. 44), jurista de destaque no que tange à teoria dos conflitos, o que se deve buscar é a construção de um novo conceito, uma nova linguagem, uma inovadora e inexplorada teoria de compreensão e resolução de conflitos, superior àquelas já existentes, pois elas tendem a expressar os pontos comuns e as distinções entre os indivíduos, enquanto a que se intenta denotaria somente “[...] características comunes y esenciales que se encuentran em todas las clases o segmentos aislados por los diversos estudiosos de acordo a sus intereses y preferencias”.¹

¹ “[...] características comuns e essenciais, as quais seriam encontradas em

Tem-se que, embora estando diante de um sistema judicial insuficiente em qualidade e quantidade, persiste-se em não se implantar novos paradigmas que, quiçá, seriam métodos de solução ou ao menos de redimensionamento do sistema de resolução de conflitos existentes hodiernamente. Isso também se reflete no Ensino Jurídico voltado ao positivismo, aos discursos processualistas, legalistas, em contraposição com uma visão crítica voltada a solucionar os problemas vivenciados, ou ao menos, iniciar uma discussão acerca do assunto, promover a conscientização dos alunos não apenas para a busca do lucro, mas também para alertá-los do compromisso social a que se propõe.

Um dos métodos que não podem ser olvidados é a *Mediação* que, de acordo com Langoski (2009, p. 55), “[...] se constitui num recurso de extrema relevância para a quebra dos paradigmas contemporâneos da solução dos conflitos, para a implementação da solidariedade, do consenso, da valorização da pessoa e de sua dignidade”.

A autora apresenta ainda importante compreensão acerca do pensamento de Vasconcelos (2008) quando ela menciona que:

A mediação é potencialmente transformativa na medida em que o mediador percebe oportunidades de trabalhar junto aos mediados suas opções, recursos e preferências, com apoio aos aspectos psicológicos, capacitando-os através de informações para a tomada de decisões (autodeterminação), na medida em que reconhecem o ponto de vista e as experiências do outro, o mediador estimula esforços comuns (dos mediados) de compreensão e responsividade. (LANGOSKI, 2009, p. 76)

E, finalmente, Langoski (2009, p. 44) ressalta o pensamento de Warat (2001) ao referir que “[...] a mediação representa um salto qualitativo [...]” para superar a modernidade, que apresenta

todas as classes e segmentos e analisado por diversos estudiosos de acordo com seus preferenciais interesses. (ENTELMAN, 2002, p. 44, tradução nossa)

a cultura do conflito, para disseminar o respeito ao outro, a ética pessoal e social.

O desafio ao profissional do Direito, nesse ponto, portanto, trata de compreender a epistemologia do conflito, em que todas as partes envolvidas visam ao mesmo intento, resolver amistosamente a situação vivenciada. Para isso, se afastam de preconceitos e, para resolver efetivamente os problemas, tendem a ceder, e, ao fim, verdadeiramente se satisfazer com a conclusão a que se chegou.

Conceituar conflito, do mesmo modo que denominar Direito, justiça, moral, assim como tantas outras e infinitas palavras, é definitivamente algo que requer cuidado e muito estudo, daí o dever do ensino jurídico de alargar os espaços de discussão para que esse movimento não adoeça, para que o acesso à justiça se amplie e frutifique verdadeiramente.

3.4 Educar para os Direitos Humanos

Em linhas gerais, os Direitos Humanos surgiram a partir do século XVIII, e sua ideologia foi galgada a partir da construção da sociedade moderna que passou a ter um novo foco dos Direitos individuais dos cidadãos, tendo seu ponto de convergência na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948.

Apesar de muitos acreditarem que os Direitos Humanos são meramente artigos não cumpridos expostos na Constituição Federal ou que são, somente, mais uma das inúmeras disciplinas curriculares do curso de Direito, ou ainda, que consistem numa atividade cívica, é preciso compreender que essas garantias tendem a ser muito mais do que isso. São direitos que, por sua essência moral, devem constar subjetivamente em cada ser humano, são intrínsecos e genuínos a cada pessoa que os deve exigir para si, reconhecendo-os e exigindo-os para todos.

Warat (2004, p. 206), a respeito, assim se manifesta:

Não podemos, tampouco, esquecer que na atualidade a discussão sobre o sentido dos Direitos humanos esconde a controvérsia geral, o confronto, das principais ideologias de nosso tempo. Uma luta que influi ativamente na produção institucional das personalidades alienadas e nas dimensões simbólicas da política internacional. Em nome de presumidas violações dos Direitos humanos se consegue mútuos reforços às formas de pensamento, orientadas a reprodução das ordens simbólicas estabelecidas para assegurar o trunfo de uma classe. Nos movimentos a partir de uma caracterização vaga e amorfa dos Direitos humanos, vestígios conceituais, estilhaços do senso comum que permitem confirmar crenças identificatórias maniacamente defendidas.

Por isso, em prol da efetividade e legitimação dos Direitos Humanos, não basta incluir formas disfarçadas de humanidade, promover e até acreditar na inclusão fictícia desses Direitos em sala de aula; É indispensável, pois, uma mudança colossal de paradigmas, a fim de torná-los mais do que uma disciplina obrigatória, um texto legal, mas observar suas garantias como elementos basilares de todo e qualquer meio ou ordenamento.

A problematização dessa inclusão é a enorme abrangência que os Direitos Humanos possuem, absolutamente antagônica à técnica normativa e unidimensional do ensino jurídico brasileiro, cujas origens se perpetuam até hoje.

Além dessa grandiosidade, tais Direitos, em que pese no cenário internacional serem absolutamente difundidos há vários anos, no Brasil ainda labutam por um espaço efetivo na sociedade. Dada sua importância, os estudiosos jurídicos vinculados à defesa da democracia descrevem incansavelmente a tal respeito e elucidam ideias para sua implementação.

Machado (2004, p. 214), a seu turno, enuncia:

A luta pela concretização dos Direitos humanos [...] assumiu um caráter de luta pela consolidação da própria democracia, até mesmo com um certo potencial subversivo, na medida em que a efetivação

universalizante de todos os Direitos fundamentais do homem, em boa medida, constitui uma verdadeira estratégia de transformação social.

Herrera Flores (2009) defendeu de maneira veemente a inclusão dos Direitos Humanos desde a educação primária, como forma de acesso amplo à cidadania. Para ele, os profissionais do Direito e, em especial, seus docentes têm uma grande responsabilidade na implementação dos Direitos humanos:

Nosso compromisso, na qualidade de pessoas que refletem sobre – e se comprometem com – os Direitos humanos, reside sobre “colocar frases” às práticas sociais de indivíduos e grupos que lutam cotidianamente para que esses “fatos” que ocorrem nos contextos concretos e materiais em que vivemos possam ser transformados em outros mais justos, equilibrados e igualitários. (HERRERA FLORES, 2009, p. 31)

Igualmente, Colaço (2006, p. 23), com propriedade, enuncia:

Na atualidade os cursos de Direito servem de trampolim aos membros da classe média para a ascensão sócio-econômica, assim como para a manutenção do *status quo* aos membros da elite. No entanto, a maioria dos ingressantes, independente da classe social, são relativamente “puros”, solidários e possuem um senso de justiça muito acurado, que vai desaparecendo ao longo do curso. À medida em que os alunos estão mais próximos de obter o diploma de Bacharel em Direito, perdem o interesse pelos problemas sociais e pelas disciplinas humanas e propedêuticas, tornam-se técnicos, robôs que recitam códigos, adestrados para aprovação em concursos públicos, desumanizados. A maioria dos cursos de graduação em Direito ao invés de formar, “deformam” os estudantes.

Dessa feita, é interessante lembrar uma história difundida ao longo dos anos, segundo a qual, *Winston Churchill*, quando era Primeiro-Ministro da Grã-Bretanha, durante a Segunda Guerra Mundial, participou da Conferência de Teerã, a fim de decidir o que fazer para conter os avanços das tropas do Eixo. De acordo com a história, Stalin e Roosevelt mostravam-se pessimistas.

Então, Churchill levantou-se e caminhou na direção de um tanque de peixes que havia ali perto, segurando uma xícara de chá, vazia.

Mergulhou a xícara e se pôs a derramar água para fora do tanque. Os participantes da reunião pararam de falar para observar o que ele fazia e perguntaram-lhe o que pretendia. Ele então respondeu:

– Vou esvaziar o tanque.

Alguém indagou, atônito:

– Mas, com uma xícara?

Churchill, sem interromper o que fazia, respondeu:

– É a arma que tenho. Sei que é pouco, mas tenho persistência. (CARTA BRASIL DE DIREITOS HUMANOS, 2008, p. 25)

Tal texto faz-nos refletir e reconhecer acerca da importância dos Direitos Humanos a cada ser deste planeta, e faz com que se acredite que uma verdadeira efetivação dependerá de mudanças planetárias de pensamento, passando do individual ao coletivo, do mesquinho ao generoso, enfim, de uma efetiva consciência de que somos seres de direitos e de deveres, mas, acima de tudo, somos pessoas com igualdade lutando por dignidade.

3.5 Ensino Plural no Século XXI: a tolerância e o multiculturalismo

O mundo moderno trouxe consigo a maior aproximação planetária de que se tem conhecimento. Com a globalização, as fronteiras entre nações já não são resumidas em marcos territoriais, mas vão muito além. A comunicação digital nos faz estar presentes em mais de um lugar ao mesmo tempo, saber notícias do mundo inteiro com textos e imagens em segundos e a cada dia estar mais presente nas demais culturas mundiais, explorando seus costumes, suas crenças, seus meios de sobrevivência, dentre muitas outras coisas. Nesse contexto, surge também o multiculturalismo.

Para Siqueira (2003, p. 35), o multiculturalismo resume-se no seguinte:

Em um contexto de ‘relações sociais intensificadas’, o multiculturalismo é a nova cultura do espaço global, uma cultura dinâmica que se refaz com e através dos fluxos globalizantes, modificando e reconstruindo as interações e colocando como desafio a conciliação de uma diversidade de costumes, concepções e valores, sem o perigo de se excluir as formas diferentes de se manifestar.

O histórico brasileiro demonstra uma discriminação pelo diferente, que alça infelizes resquícios até hoje. As minorias foram vulnerabilizadas, tiveram seus direitos achincalhados gerações após gerações. Porém, com a evolução da ciência jurídica, hoje essas minorias possuem escudos de defesa que fazem vigorar também os seus anseios e necessidades.

O multiculturalismo é uma noção, em suma, da própria igualdade. Todas as culturas e todos os seres humanos são iguais perante a lei, e quando são desiguais materialmente, cabe aos legisladores juristas tomar medidas para colocá-los em patamar de igualdade.

Em famoso conceito de igualdade, convém citar Barbosa (1999, p. 26):

A regra da igualdade não consiste senão em aquinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualam. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. O mais são desvarios da inveja, do orgulho, ou da loucura. Tratar com desigualdade iguais, ou desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real.

Durante séculos no mundo todo, o homem branco e abonado era considerado superior, tratava-se da cultura dominante e à qual as demais deviam obediência e subordinação.

Atualmente, essa noção já está bem diferenciada, e a homogeneidade é defendida por inúmeros estudiosos e políticos em todo o planeta. No Brasil, evidentemente, muita coisa há de se fazer a respeito. E não há lugar melhor de fazê-lo do que

na universidade para conciliar o convívio de pessoas diferentes e para desenvolver uma cultura de tolerância e de heterogeneidades, sejam elas físicas ou ideológicas. Essa é, pois, a origem do próprio vocábulo de *universidade*.

4 O Ensino Jurídico e a Busca pela Cidadania

Forma consenso, entre seus estudiosos, a noção de que a cidadania é um dos preceitos norteadores do estado brasileiro, prevista como fundamento da República. Entrementes, há um grande distanciamento entre os primados da cidadania e seu efetivo exercício no cenário atual. Em decorrência de uma inquietante omissão estatal e popular, a cidadania vem tomando novas dimensões nos últimos tempos, partindo seus preceitos fundamentais de uma ideia muito mais abrangente e universal.

Dentro do conceito de cidadania, estão presentes outros valores importantíssimos dos Estados Democráticos, como a igualdade, a liberdade e a justiça. Por isso, a discussão acerca do verdadeiro exercício dos direitos cidadãos desponta como debate de extrema relevância na atualidade e não se restringe a um estudo estritamente jurídico, mas lança olhares a compreensões filosóficas e sociológicas de grande valia. Segundo Silva (2005, p. 345-347), a cidadania:

[...] qualifica os participantes da vida do Estado, é atributo das pessoas integradas na sociedade estatal, atributo político decorrente do Direito de participar no governo e Direito de ser ouvido pela representação política. Cidadão, no Direito brasileiro, é o indivíduo que seja titular dos Direitos políticos de votar e ser votado e suas consequências. [...] Os Direitos de cidadania adquirem-se mediante alistamento eleitoral na forma da lei. [...] Pode-se dizer, então, que a cidadania se adquire com a obtenção da qualidade de eleitor, que documentalmente se manifesta na posse do título de eleitor válido.

Atualmente, a cidadania é um conceito que possui seus objetivos muito mais além daqueles – absolutamente vagos e abstratos – que ainda vigoram no sistema brasileiro. Questionar e aprimorar esse instituto, tanto teoricamente quanto na prática, é função que incumbe de maneira muito especial aos juristas contemporâneos. A respeito, Andrade (1998, p. 123) assevera:

Talvez nenhum outro tema tenha se consolidado, na teoria e na práxis, na academia e na rua, no discurso oficial e nos discursos oficiosos do cotidiano, com tamanha força. Se uma tal permanência parece ser duplamente sintomática dos vazios reais de cidadania e do potencial emancipatório que a sua dimensão adquiriu, parecem também restar deficitários os esforços relativos à sua conceituação. É que a cidadania parece ter adquirido a importância discursiva que outrora ocuparam, por exemplo, os Direitos humanos e a democracia; todos – de todos os matizes ideológicos e matrizes intelectuais – falam a respeito e todos são seus defensores. Mas poucos aprofundam a discussão sobre o que é a própria relação cidadania - Direitos humanos -democracia.

Conceitualmente, Meirelles Teixeira (1991, p. 565) pontifica consistir a cidadania:

[...] na prerrogativa que se concede a brasileiros, mediante preenchimento de certos requisitos legais, de poderem exercer Direitos políticos e cumprirem deveres cívicos. Como se vê, se é possível ser brasileiro sem ser cidadão (por exemplo, o menor, o louco, o analfabeto, que não gozam de Direitos políticos), o inverso não se apresenta verdadeiro, pois não se pode ser cidadão sem ser brasileiro (nato ou naturalizado). O estrangeiro não pode ser cidadão, pois não lhe é permitido tomar parte em nossa vida política, não goza de Direitos políticos.

A reflexão acerca do respeito à cidadania é de importância estratégica para uma sociedade como a brasileira, marcada historicamente por um agudo processo de desigualdade e exclusão social. Dessa forma, tal categoria abre margem para enquadrar a importância de atores políticos do nível dos movimentos sociais com o objetivo de operar as mudanças necessárias na estrutura

social. Essas mudanças partem, de maneira muito especial, dos profissionais jurídicos recém-formados.

Nesse aspecto, Costa (2007, p. 2) menciona:

É neste clima que o lema ‘cidadania’ passa por um processo de redefinição que exalta o seu conteúdo, mas contemporaneamente gera o risco de acentuar a sugestividade retórica fazendo com que se perca a sua clareza. É necessário, portanto, questionar sobre os significados atribuídos ao termo ‘cidadania’ e contemporaneamente avaliar a fecundidade teórica e a utilidade operativa.

Entrementes, não se pode olvidar, também, o fato de que a categoria cidadania está, hoje, inserta dentro dos mecanismos de proteção constitucional, mais precisamente no âmago dos direitos e das garantias fundamentais, digam-se, pilares de todo o ordenamento jurídico brasileiro, e sustentáculo para a construção de uma sociedade justa e livre de desigualdades e arbitrariedades.

Esses aspectos demonstram a necessidade e a importância de que a concepção teórica de o que é cidadania para a presente realidade social, em particular a brasileira, cresça, ainda mais. É preciso, portanto, perceber a sua *interface* com a ordem jurídica no sentido de efetivar as institucionalizações das reformas político-econômicas de necessidade tão premente.

Na contemporaneidade, é inadmissível se ter uma ideia individualista acerca das relações humanas. A integração entre a formação pessoal e a social, entre o desenvolvimento das personalidades individuais e o pleno exercício da cidadania encontra-se fortemente associada à ideia de rede como representação da relação indivíduo/sociedade.

Nas palavras de Elias (1994, p. 30-36):

O que aqui chamamos de ‘rede’, para denotar a totalidade da relação entre o indivíduo e sociedade, nunca poderá ser entendido enquanto a

‘sociedade’ for imaginada, como tantas vezes acontece, essencialmente como uma sociedade de indivíduos. [...] esse “eu”, essa “essência” pessoal forma-se num entrelaçamento contínuo de necessidades, num desejo e realização constantes, numa alternância de dar e receber. É a ordem desse entrelaçamento incessante e sem começo que determina a natureza e a forma do ser humano individual. Até mesmo a natureza e a forma de sua solidão, até o que ele sente como sua ‘vida íntima’ traz a marca da história de seus relacionamentos - da estrutura da rede humana em que, como um de seus pontos nodais, ele se desenvolve e vive como indivíduo.

Com ênfase nesta base teórica, o perfil do conceito de cidadania, embora não se possa esquecer da noção que a categoria a ser estudada, apresenta, também, uma integral ligação com a participação política (democracia participativa). Tal tradução ganha bastante espaço, notadamente, na leitura da sociedade brasileira.

É por isso, também, que atualmente é incompleto falar em ensino jurídico sem tratar de política, posto que tais temas possuem estreita relação. Porém, há que se modificar a compreensão de *política* no meio acadêmico, frisando seus primórdios e objetos como ciência humana defensora da democracia. (BITTAR, 2006)

Dentro desse conjunto mais vinculado à ação política do indivíduo, não pode ser omitida a contribuição de Arendt (1997). Conceitualmente, a respeito das obras dessa autora, o debate da cidadania é, atualmente, redesenhado devido à temática da identidade cultural.

Nessa direção, o *bem público*, do qual se inquietam os cidadãos, é, realmente, o *bem comum*, pertencente a todos os cidadãos, de maneira livre e igualitária. Há, desse modo, em verdade, uma permanente contradição entre as duas ordens de existência diferentes nas quais o indivíduo se integra, a saber: uma que lhe é própria, e outra que é comum aos seus pares. (ARENDDT, 1997)

A respeito disso, ressalta-se novamente o conceito de Costa (2007, p. 5-6), nos seguintes termos:

É possível falar do indivíduo, dos direitos ou da ordem sem que o tema da cidadania venha evocado, mas não é possível fazer o recíproco, justamente porque (na redefinição convencional que proponho) a cidadania coincide com as intersecções que venham se instaurando entre o indivíduo, os Direitos e o pertencer a uma ordem jurídico-política. [...] Entre os efeitos do pertencer, emerge particularmente o conjunto de deveres e de Direitos referíveis ao indivíduo como membro de uma comunidade política. A atribuição de Direitos e deveres, a determinação da condição jurídica dos sujeitos, é um momento central do processo político-social. Assumi-lo como momento da “cidadania” significa evidenciar o papel estratégico dos Direitos na determinação da identidade político-social do indivíduo. É através do sistema dos Direitos e dos deveres que o indivíduo experimenta a forma e o grau da sua inclusão em uma comunidade política que, por sua vez, se estrutura em relação aos papéis atribuídos aos sujeitos que a compõem.

Registre-se, o que qualifica o espaço público da cidadania é uma ação política própria e que deve partir de maneira específica da figura do juiz, cumpridor de suas funções sociais e constitucionais, acerca das quais, em paradigmas futuros, brilhantemente ressalta Nalini (2000, p. 137-140):

O juiz do futuro deverá ser flexível, para bem transitar no mundo em ebulição. Suscetível de se adaptar a tais transformações, sabendo distinguir entre o permanente e o efêmero. Capaz de identificar os modismos sazonais e de saber vencê-los. Provido de condições para planejar, mas também para saber improvisar. Atento à realidade circundante, num país de extrema heterogeneidade e marcado por uma iníqua distribuição de renda. Num país que também dele, juiz reclama empenho em construir uma sociedade justa, fraterna e pluralista, com eliminação dos preconceitos e das desigualdades. Um projeto pessoal de educação permanente poderá transformar o juiz brasileiro nesse agente de redenção de seu semelhante. Nesse fator de resgate de seus irmãos. Um projeto pessoal, por ele meditado e assumido. Os homens, como as instituições, se não tiverem um projeto próprio, estarão contidos em projeto alheio. E neste, poderão perder a atuação protagônica, para uma figura subalterna e esmaecida.

Diante disso, é premente e notória a necessidade de repensar os conceitos de cidadania doravante, a fim de conferir maior

proteção e efetividade a Direitos e garantias fundamentais, e a aplicação de cláusulas pétreas constitucionalmente esculpidas, de maneira livre, igualitária, e, em especial, democrática.

Esse *repensar* carece de uma importantíssima contribuição por parte do ensino superior, que prepara de maneira efetiva seus acadêmicos para o exercício e promoção de ações cidadãs na sociedade. Ao mesmo passo, possui condições de exigir dos entes estatais essa promoção. Eis aqui um dos grandes desafios e funções do profissional do Direito do século XXI: a promoção da cidadania.

5 Conclusão

Os desafios estudados evidenciam a efetiva necessidade do (re)pensar o ensino jurídico, promovendo uma profunda reflexão acerca das angústias que emergem no limiar desse século, os quais, em suma, forma elencados neste trabalho. Evidencia-se que, um pensamento e uma prática dialética e do devir é fundamental a mudanças significativas, tal qual compreender o ensino deste século com todas as incertezas e certezas dele decorrentes.

Em um século no qual o acesso à justiça tem sido pauta frequente nos mais diversos meios de debate, e, em que antitetivamente, se assiste ao crescimento das iniquidades, salientar-se-á uma visão de ensino que priorize o egresso com visão e perspectiva transformadora. Profissionais que, além do saber positivado, técnico, detenham em si, por conta de sua formação acadêmica, a consciência de seu poder transformador como juristas.

Trata-se, neste caso, de uma constante angústia decorrente da presente dificuldade em auxiliar na formação de indivíduos preocupados com a realidade que os envolve e não apenas profissionais que dominem funções burocráticas e tecnicistas. Enseja-se à formação de egressos que aceitem, compreendam e cumpram

uma função na sociedade; mais do que advogados, magistrados, promotores, delegados, meros operadores do Direito positivado, mas *peçoas* que reconheçam e saibam bem utilizar o poder de transformação que possuem em suas mãos. Porém, para alcançar esse estágio, diversas barreiras ainda necessitam ser ultrapassadas.

A partir de muitas inquietudes, leituras e constantes reflexões, foi possível perceber que o tema em questão é deveras complexo. Além do que, em tempos de mudanças contínuas e repentinas, o conhecimento de agora já não está envolto em nenhuma certeza, e, por assim ser, pode-se dizer que a cada descoberta surge uma nova incógnita; a cada certeza surge uma incerteza; a cada questão social advinda ao longo dos anos e presente até então, o anseio por uma mudança e, durante todo o estudo, a constatação de que esse tema está em construção, requerendo muitas pesquisas futuras.

Dessa maneira, o Direito, assim como seu ensino, deve ser compreendido como dinâmico, libertador, algo imperfeito, inacabado, em construção fruto do sim, do não e do talvez. Disso decorre a liberdade tão sonhada, a igualdade tão perseguida e a fraternidade que nos torna cúmplices nessa luta por um ensino jurídico que seja mais do que um sonho findo, mas uma realidade em pleno desenvolvimento.

Malgrado não se tenha respostas para alguns questionamentos aqui levantados, pois tem-se clareza dos limites deste estudo e das dificuldades que permeiam a prática docente e o ensino jurídico, entende-se que, debatê-los, é uma das formas de buscar no coletivo as respostas que se procura e assim espera-se contribuir para o avanço do debate em torno do Ensino Jurídico buscando respostas aos desafios impostos à formação do profissional para o século XXI, uma vez que não foi outro o objetivo que motivou quando surgiu a proposta de implementá-lo.

Referências

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Cidadania, direitos humanos e democracia: reconstruindo o conceito liberal de cidadania. *In*: SILVA, Reinaldo Pereira de (Org.). **Direitos humanos como educação para a justiça**. São Paulo: LTr, 1988.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BARBOSA, Águida Arruda. A implantação do instituto da mediação familiar no Brasil. *In*: **Escritos de direito das famílias: uma perspectiva luso-brasileira**. Coord. Berenice Dias e Jorge Duarte Pinheiro. Porto Alegre: Magister, 2008.

BITTAR, Eduardo C. B. **Curso de ética jurídica: ética geral e profissional**. 5. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2008.

_____. **Estudos sobre o ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2. ed. rev. mod. atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2006.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 18. ed. atual. São Paulo: Malheiros, 2006.

BUARQUE, Cristovam. **Educação Superior, Reforma, Mudança e Internacionalização**. Segunda Reunião dos Parceiros da Educação Superior, Paris, 5 de junho de 2003.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à justiça**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2002.

_____. **Juízes legisladores**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1993.

CARTA BRASIL DE DIREITOS HUMANOS. **Revista Jurídica Consulex**. Brasília (DF). Ano XII, n. 285, p. 25, de 30 de novembro de 2008.

COLAÇO, Thais Luiza. Humanização do ensino do direito e extensão universitária. **Revista Seqüência**, Florianópolis, v. 27, n. 53, p. 233-242, dez. 2006.

COSTA, Lúcia Cortes da Costa. **Os impasses do Estado Capitalista**: uma análise da reforma do estado no Brasil. São Paulo: UEPG, 2006.

ENTELMAN, Remo F. **Teoría de Conflictos**: hacia un nuevo paradigma. Barcelona: Editorial Gedisa, 2002.

FARIA, José Eduardo. **A crise do Judiciário no Brasil**: notas para discussão. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

_____. **Sociologia Jurídica**: crise do direito e práxis política. São Paulo: Forense, 1984.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Curso de direito constitucional**. 33. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

FRANTZ Walter; SILVA Ênio Waldir da. **As funções sociais da Universidade**: o papel da Extensão e a Questão das Comunitárias. Ijuí: Editora UNIJUI, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais de educação**. Porto Alegre: Armed, 2000.

HERRERA FLORES, Joaquin. **Teoria crítica dos direitos humanos**. Florianópolis – SC: Fundação Boiteux, 2009.

_____. **Revista Constituição e Democracia**, Universidade de Brasília – UnB. Brasília, p. 12 e 13, junho de 2008,

LANGOSKI, Deisemara Turatti. **A mediação como regra nos conflitos familiares**. 91f. Monografia (Especialização em Direito da Família) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, MG. 2009.

LANZONI ALVES, Elizete. A interdisciplinariedade no ensino jurídico: construção de uma proposta pedagógica.

In: MONDARDO, Dilsa *et al.* **O Ensino Jurídico Interdisciplinar: um novo horizonte para o Direito**. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2005.

LYRA FILHO, Roberto. **O Direito que se ensina errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da Universidade de Brasília – UnB, 1980.

_____. **O que é direito**. São Paulo: Editora Brasiliense, Coleção primeiros passos, 1982.

LÔBO, Paulo. **Direito civil: famílias**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARINONI, Luiz Guilherme. **Novas linhas de Processo Civil**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 1999.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. Experiências metodológicas no ensino jurídico. **Jusnavegandi**. [2011]. Disponível em: <<http://www.jus.com.br>> Acesso em: 1º out. 2011.

MEIRELLES TEIXEIRA, José Horácio. **Curso de Direito Constitucional**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

MENDES, Ana Stela Vieira e MORAIS, Germana de Oliveira. **Da crise do ensino jurídico à crisálida da ética transdisciplinar**: a metamorfose em direito do amor e da solidariedade através da formação jurídica. [2010]. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/brasil/02_457.pdf>. Acesso em: 1º nov. 2010.

MILARÉ, Edis. **Direito do ambiente**: doutrina, jurisprudência, glossário. 5. ed. ref., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos tribunais, 2007.

MORATO LEITE, José Rubens; AYALA, Patryck de Araújo. **Direito Ambiental da sociedade de risco**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2006.

NALINI, José Renato. **O juiz e o acesso à justiça**. 2. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

_____. **A rebelião da Toga**. Campinas, SP: Millenium Editora, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **As competências para ensino no século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Acesso à justiça no direito processual brasileiro**. São Paulo: Acadêmica, 1994.

_____. **Ensino jurídico para que (m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

_____. **Ensino jurídico e direito alternativo.** São Paulo: Editora Acadêmica, 1993.

_____. **Ensino Jurídico: saber e poder.** São Paulo: Acadêmica, 1998.

_____. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

_____. **Pensando o ensino no século XXI.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

RODRIGUES JUNIOR, Walsir Edson. **A prática da mediação e o acesso à justiça.** Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história.** Passo Fundo: EDIUPF, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAWEN, Regina Sauwen; HRYNIEWICZ, Severo. **O direito in vitro: da bioética ao biodireito.** Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 1997.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 25. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. Multiculturalismo: tolerância ou respeito pelo Outro? **Jornal A Razão**, Santa Maria (RS), 26 de junho de 2003. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/multicultura.html>>.

Acesso em: 3 ago. 2011.

VASCONCELLOS, Carlos Eduardo de. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo: Método, 2008.

WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino jurídico: o sonho acabou**. Florianópolis. Fundação Boiteux, 2004.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2003.

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO JURÍDICA E UNIVERSIDADE PÚBLICA¹

Edmundo Lima de Arruda Junior

Resumo:

Trata-se de uma reflexão sobre o paradoxo do ensino superior universitário público, precisamente sobre os cursos jurídicos, em particular sobre a educação jurídica sob o ponto de vista das concepções políticas presentes na crítica. A tese central é a da despotencialização da própria crítica na exata medida em que as compreensões adjetivadoras das instituições legadas da racionalidade normativa da modernidade se reproduzem. Desta forma o direito, a democracia, o estado, dentro do jargão do senso comum de certo marxismo, são reproduzidos como valores “burgueses”, do “capital”, prestam um desserviço a uma crítica reconstrutiva da democracia em todos os seus terrenos institucionais.

Palavras-chave:

Ensino do Direito. Ensino jurídico. Educação jurídica. Fonte formal e material do direito. Direito. Metaestrutura da modernidade.

¹ Este texto resultou de uma conferência pronunciada na Faculdade de Direito da UNEMAT em agosto do ano de 2011, não tendo sofrido modificações, e não apresenta citações e notas. Tomo por base para as reflexões minha experiência como docente do curso de Direito da UFSC.

1 O campo problemático

O termo educação é mais apropriado para compreender as interfaces de abrangência dos processos didático-pedagógicos no campo cultural do direito, ultrapassando-o. Ultrapassa-o na exata medida em que o conhecimento em tempo real da sociedade da informação interpela a pensarmos novas formas de conhecimento com suas inúmeras dimensões cruzadas. Nesse sentido a separação docência/pesquisa/extensão aparece somente como uma incongruência num conjunto de outras que atingem o direito e sua cultura.

Tal fato ocorre em várias dimensões comunitárias, da virtual integrada até a mais carente nas quais a internet não se faz efetiva. Deste ponto de partida torna-se difícil, senão impossível, fixar os parâmetros para mudanças no ensino do direito sob o prisma restrito do significante tradicional. Quando ouvimos falar em ensino Jurídico nos lembramos, por regra, de um antigo lugar, a sala de aula com seus protagonistas antigos: um docente monopolizador e um alunado passivo, envolvidos com a reprodução de um arcaísmo, ambos legitimando o ainda presente estilo coimbrão.

Um ponto seguro para a ressignificação da cultura jurídica em seus sentidos possíveis para a dogmática jurídica e para suas metalinguagens redefinitórias se coloca como uma exigência da modernidade jurídica no sentido de desbloqueio dos canais arcaicos que enalacram a definição do seu código jurídico de referência, ou esfera do que é lícito/ilícito. Acredito que o ensino do direito em universidades públicas enfrenta o maior desafio histórico para dar contemporaneidade a uma educação jurídica efetivamente transformadora do seu entorno e em direção a outras dimensões da vida. Todavia esse desafio revela um paradoxo. *Se nas escolas particulares,*

a lógica do mercado condiciona e limita o avanço da crítica, tomada como condição compreensiva dos sentidos da dogmática jurídica, nas escolas públicas universitárias encontramos ao mesmo tempo em maior grau tanto as forças da potência como as da (des)potência daquele projeto de modernização socioeducacional.

O pressuposto deste escrito retoma uma tese lançada em 2002 (*Fundamentação Ética e Hermenêutica: alternativas para o direito*). O ensino do direito é fonte formal e material de direito. Assim sendo a educação jurídica também se insere nessa tese central, ampliando as possibilidades conceituais da mesma. Mas retomemos a singular condição do ensino superior universitário público.

Explicitando o paradoxo. O campo reformativo é complexo e pleno de nuances que obstam os avanços pretendidos nas IES públicas. Se é óbvia a deseducação jurídica nas indústrias culturais que tipificam mais de mil cursos jurídicos do país, e se são evidentes os limites das mais bem intencionadas escolas particulares de direito melhor conceituadas junto aos órgãos avaliativos, as escolas de direito federais se situam na crise enquanto situação paroxística. A crise é geral, mas aproveita em maior profundidade ao ensino tradicional. Vejamos:

As instituições universitárias consideradas de excelência (federais, estaduais), justo elas, parte de um clube de elite no qual constam aproximadamente umas cem escolas, caso da UFSC, expressam esse paradoxo revelador de uma crise em seu pico. Explico melhor: nestas escolas transita um potencial maior para as mudanças que se frustra justamente pela obstrução institucional que a tradição, agora carimbada em seu máximo, o conceito “5”, fixa. Alunos melhor selecionados e professores mais qualificados deveriam estar em condições ideais do experimento de radicais mudanças no sentido de fomento de uma educação jurídica renovadora da cultura jurídica de maneira a potencializar a eficácia jurídica do direito vigente, ao menos nos

trilhos dos direitos fundamentais. O curso de Direito da UFSC pode ser considerado como caso revelador desse paroxismo. Meia centena de docentes altamente qualificados com histórias vinculadas, mais ou menos, com os direitos humanos, laboram naquela instituição. Mas reformas de fundo não ocorrem nem mesmo nela. Como responder a esta questão?

Talvez uma resposta esteja na hiperespecialização dos jovens mestres, rompendo com uma certa unidade da crítica dos seus tempos humanísticos originais. Mas questões óbvias presentes nos tempos de Warat e Coelho encontram-se abandonadas. Educação jurídica para que e para quem? Há muita confusão permeando as duas indagações.

2 Educação jurídica para quê?

A ideologização sobre o ensino ideal do direito na direção da emancipação social, quando apelativa a um conjunto de metadiscursos surrados na retórica de conhecidos chavões para a luta política, de que se serviu no passado, se torna insuficiente nos dias atuais. A interpelação à ação voltada ao fim/fê, socialismo/comunismo contra o *status quo* da “sociedade liberal burguesa”, somente mencionando um entre os *topoi* sedutores presentes entre estudantes no seu horizonte político radical, no fundo registra um caráter metafísico conservador, antirrepublicano e mesmo de duvidável caráter democrático. A pequena burguesia é a base social do alunado de direito, por regra. Se mantida uma falsa ideia sobre o que de fato a dogmática jurídica representa e pode representar aos que escolhem a luta efetiva por mudanças, os direitos fundamentais terão um incremento de déficit por conta da referida (des)potencialização.

Estas classes médias das quais resultam os estudantes de direito e os operadores jurídicos passam pelo parâmetro legal,

um filtro da luta de classes, mas também de redefinição de suas vidas. A negação de seus lugares sociais é recurso legítimo. A questão é outra. Há muito vê-se estudantes de direito “de esquerda” tomando a Lei como antidireito, decorrência da adjetivação das instituições modernas.

E não são as patricinhas e mauricinhos que engrossam tais confusas escolhas, mas soldados de um contingente singular de militantes, pressupostos e autodenominados como vanguarda no movimento estudantil, acadêmicos de escolas federais. O fato de o movimento estudantil passar por eles guarda o mérito e o problema, no mesmo conceito. Enquanto a maioria conservadora permanece em posições contemplativas, as vanguardas participam. Militância é coisa dos que militam, e militar é seu propósito. Exército de Brancalione? Em parte.

O direito positivo é coisa séria e deve ser considerado como tal. Ele é portador de limites históricos no mercado, mas é o marco para a redefinição de muitas das esferas da modernidade, inclusive do seu sentido histórico – quando cativo à razão instrumental das modernizações de cunho meramente fundados na *Lex Mercatoria*. O direito moderno é parte do processo social, dele resulta e sobre ele pode incidir impondo-lhe os contornos enquanto regulador/mediador de conflituosidades e compatibilizador de interesses de classe, interclasses e supraclasses sociais. O direito é parte de uma meta modernidade, vale dizer, se autonomiza na proporção da complexidade de uma sociedade marcada por incrementos de inclusões e exclusões de todas as cores.

Retornando ao tema da ideologização no direito fora dos padrões principiológicos já assegurados na Constituição Federal, ela me parece nefastamente mais despotencializadora de uma educação jurídica compatível com avanços institucionais nas urgentes tarefas das carreiras jurídicas do que capaz de fomentar

mudanças significativas em termos de modernidade jurídica. Essa obliteração em grande medida é inconsciente por parte do movimento estudantil, pois em tese não há má-fé. O militante na tradição do PC do B que permanece dez, doze anos em um curso universitário, priorizando o sacrifício (de retardar a obtenção do diploma) e o heroísmo do fazer política... é significativo para compreender como as relações meios/fins são invertidas.

Os estragos resultam, volto ao que expressei linhas acima, da adjetivação das instituições legadas da modernidade, esvaziadas em seu poder emancipatório e justificadas em novos particularismos e jusnaturalismos que alienam do campo jurídico a fixação de sua legalidade, efetivamente moderna (a definição lícito/ilícito), republicana, democrática.

Ademais, depois da queda do muro de Berlim declina a eficácia política dos heroicos gritos e chavões em nome da causa proletária visando produzir mudanças, a não ser na formação de segundas religiosidades de eficácia questionável dentro das universidades (o mergulho nas escatologias escoradas em teorias e autores é um dos sinais de certas liturgias em voga). Esses movimentos nascem de legítimas necessidades, embora sem nenhum eco duradouro na produção de sentidos transformativos. Típicos de uma classe média aflita/revoltada com a capacidade alienante do mercado (ver a crítica da sedução do mundo global e neoliberal sobre as esquerdas de governabilidade), vê-se compelida a uma radicalização idealizada do que pensam ser o “ser social” revelado, passo contínuo ao desprezo para com as máximas constitucionais. Vão além na desclassificação de tudo que consideram sob o rótulo de burguês, inclusive com as instituições que constituem o núcleo normativo da racionalidade moderna (Democracia, Direito, Estado etc.). O desastre a que conduz esse tipo de “produção de verdades” na compreensão do direito é de grande proporções. Duas me impressionam

por complementares: dogmatização e desmediatização, irmã-nadas na antidialogia com outras perspectivas teóricas, vale dizer, com encaminhamentos práticos que de alguma forma contribuam para diminuir o incremento do déficit de modernidade em termos de diminuição dos indicadores de miséria e pobreza. O bolsa família, se merece críticas, é reduzido a uma maneira a mais de alienar o ser humano.

Nesses pressupostos acima indicados nos afastamos do recurso adjetivador da modernidade jurídica, posto que ao desqualificá-la enquanto retórica burguesa e da alienação, obliteram suas possibilidades, reduzindo a luta de classes a um movimento unilateral de vitória absoluta dos detentores dos meios de produção. Um doutorando em direito chegou a afirmar em um congresso de direito alternativo que o PT não assinou a CF/88...

Isso colocado para afirmar que as possibilidades do direito não são negligenciáveis, podendo entreabrir possibilidades além do que até hoje constatamos nas várias experiências históricas. A denúncia da corregedora do CNJ, Eliana Calmon, serve como um aviso da consciência possível em termos corporativos, revelando-se como uma ponta de iceberg, mas reduz o campo problemático do sistema judicial ornitorrítico ao não situar que numa sociedade de classes o Poder Judiciário é de classes em sua conformação geral. Assim sendo, o material da educação jurídica que se coloque como base para novas fontes (formal e material) do direito deve ser objeto da crítica virulenta de tudo que constitui o absurdo do arcaico, do pré-moderno, da corrupção na esfera jurídica. Todavia, a crítica enquanto negação do atraso, ou da afirmação da modernidade jurídica, parece-me dever considerar o núcleo positivo do direito positivo. Kelsen não pode mais ser considerado um reacionário ou liberal a ser superado *post factum* revolucionário. A processualidade na construção democrática é parte do processo social e o direito é coconstituente do mesmo.

O Direito positivo pode ser compreendido como parte de uma estrutura social compromissada com um mínimo ético consubstanciado nos princípios constitucionais dos direitos fundamentais. Afora esse parâmetro tombamos no pêndulo das sendas e armadilhas entre variados nihilismos (de “esquerda” ou não) que no limite desembocam em filosofias da renúncia.

A educação jurídica na qual acreditamos está voltada a algo menos heroico e sarcástico que o trato de certa crítica pusilânime ao direito e à **democracia, quando incapaz de encarar a razão histórica em suas variadas formas de barbárie.** *Essa educação jurídica se questionada segundo um “para quê”? pode encontrar uma resposta: para estabilizar os passos de uma maior modernidade jurídica, fixada na defesa do direito positivo e de sua (s) metalinguagem(s) capazes de atualizá-lo em termos históricos, vale dizer, dentro de suas potencialidades já reconhecidas na carta constitucional em consonância com os avanços já registrados no direito público internacional.*

3 Educação jurídica para quem?

A educação jurídica não é para uma classe social ou outra, mesmo que dentro de uma sociedade de classes a reproduza à sua imagem. Assim sendo, admitindo que o direito positivo ainda esteja contaminado pelo positivismo e conduza a uma confusão recorrente entre dogmática jurídica e sua dogmatização, o fato é que a educação jurídica não começa nos cursos de Direito, mas advém desde outras instituições socializadoras da esfera normativa de moralidade. Com efeito, família, escola, igrejas intercedem nesse longo processo de formação cognitiva dos liames culturais de sociabilidade. Nesse sentido a educação jurídica é algo muito amplo, visando à convivência em termos civilizatórios e a antibarbárie, qualquer que seja a sua fundamentação. Por isso a educação jurídica, ao menos entre nós existe para o aperfeiçoamento republicano. Esse modo

de ver as tradições aparentemente opostas entre Democracia e República pode ser superado se aceitarmos como princípio que ambas se estruturam no sentido de superação de todas as tendências nocivas ao aperfeiçoamento de sociabilidade e realização/reconhecimento de interesses/subjetividades.

A esfera econômica e o mercado têm vários sentidos históricos e sua legalidade sem a mediação de uma esfera a ela superior, a política, expressão mediativa de conflitos a serem compatibilizados/superados na processualidade da luta social, parece condenada à evolução da barbárie respaldada em altas tecnologias. A consensualidade institucional não se faz por cordialidade por regra, admitindo-se como condição de mudanças rupturas mais radicais que redefinem as bases “dialógicas do *status quo*” e as bases dialógicas dos consensos históricos possíveis até o momento de rupturas mais densas e revolucionárias. A história da classe trabalhadora e de seus direitos, sua “legalização” constitui um registro imenso de lágrimas e mortes, não podendo caber no rótulo da mera alienação, via de mão única.

Os que negam a guerra de movimento o fazem em defesa não de sua negatividade por princípio, mas da sua contrafactualidade histórica, se colocada como estratégia primeira para redefinições reais e semânticas da política e da própria democracia. Gramsci tomava as greves como guerra de movimento. Da mesma maneira os confrontos no horizonte agrário e no espectro dos povos indígenas, quando não dentro de uma ordem, implicam desordens absolutamente necessárias a novas ordens.

Voltando ao tema da educação jurídica e ao seu *locus*, o universitário e público, ele não é nem pode ser revolucionário em função da esfera jurídica se constituir em relação a todas as outras mencionadas, a econômica e a política, atingindo também a esfera estética, religiosa e afetivo-sexual, como uma

esfera dotada de singular autonomia relativa derivada de sua condição mediativa das outras. Ao reduzir a razão jurídica ao que ela foi e continua sendo, um lugar originário de organização do Capital, perdemos de vista a sua potencialidade outra (tudo na vida tem dois sentidos, no mínimo), incluindo a negação do Capital e sua reconstrução em outras bases de historicidade. Aonde chegaremos somente os novos e velhos messias sabem; o certo é que nos encontramos em um momento do século XXI onde a educação jurídica deve existir para a democratização do acesso à informação, aos serviços públicos da saúde, da educação, da segurança, e da defesa do meio ambiente, a começar pelo meio ambiente do trabalho. Há pequenos burguesinhos entre estudantes de direito e jovens profissionais que abstraem da intervenção positiva de vários operadores do direito constitucional na luta contra a erradicação do trabalho infantil, do trabalho escravo, da exploração sexual de menores etc. O que Warat alertava como autismo dos juristas conservadores pode ser estendido ao perfil dos novos juristas progressistas/conservadores. Eles se apresentam sob a toga da ideologia progressista, embora desprezando a política no direito (epifenômeno do capital?), a começar por onde ela impregna o campo jurídico de campos emancipatórios, através de ações profissionais em defesa de valores constitucionais tão caros aos que lutam por democracia e viram a CF/88 nascer das cinzas da ditadura. *Habeas corpus*, controle de constitucionalidade, duplo grau de jurisdição, entre outros institutos jurídicos, devem ser considerados como conquistas da humanidade. Claro, Stálin e Hitler pensavam de forma contrária a esse entendimento.

Uma educação jurídica para o século XXI passa pela educação pública, universitária, a exemplo da UFSC. Críticas sempre haverá dos limites deste ou daquele docente, desta ou daquela matéria ou disciplina. Mas limitar-se ao ensino é limitar

a discussão. Há que se trabalhar com a ideia de uma educação jurídica mais ampla, que se redescubra em termos institucionais através das pontes possíveis entre Direito e sociedade, pelo duplo movimento de fundamentá-lo em termos éticos, de um mínimo ético em favor dos que se situam dentro dos efeitos do crescente fosso entre ricos e pobres. Os alunos de direito em seus movimentos corporativos deveriam pensar em reformas mais amplas, abandonando mudanças de forma (re-formas) e os discursos-pimenta do direito-ideologia. Assim agindo poderiam potencializar a eficácia dos direitos fundamentais, e não o contrário.

Claro que o estilo coimbrão conquista e seduz muitos alunos, mas há que se reformar, em ensaiar novos métodos, talvez partindo do *case*, do caso concreto, para a reflexão conceitual. Um *case* comum ao semestre letivo, unindo docentes, temas e alunos. Esse método evitaria a gordura do ornitorrântico granjeada graças aos “raciocínios” messiânicos e escatológicos, previamente definidos em termos de rígidos marcos teóricos onde teoria e autores tendem à reverência em muitos casos contrária ao que de mais específico caracteriza o pensamento crítico, qual seja, o compromisso em desconstruir, não em defender este autor ou certa escola teórica.

Essa ciência que tudo sabe antes de iniciar o longo processo do conhecimento não serve a uma educação jurídica comprometida com a crítica como princípio. Mais do que isso, uma educação jurídica mais eficaz, repetindo, partindo da tese segundo a qual ela é fonte formal e material de direito, parece não poder desprezar o papel condicionado e condicionador da esfera jurídica em termos de estruturação social.

Essa educação jurídica em uma UFSC deveria tomar para si alguns papéis que os cursos jurídicos tiveram em alguns momentos de nossa história, como a deflagração de debates

nacionais visando à formação de novos campos de opinião pública. A questão da corrupção, por exemplo, deveria ser privilegiada numa educação jurídica integral, utilizando-se das redes e de todos os mecanismos legais para socialização de problemas e discussão de soluções.

Muitos temas poderiam permear a educação jurídica nesse sentido modelar para outros cursos de Direito no Brasil. Por exemplo, a discussão da intocada estrutura de riqueza no país. Grandes fortunas continuam presentes zombando de nossa estrutura social, carente de modernidade e de direitos humanos em todas as suas dimensões. O que dizer das duas dezenas de latifúndios com mais de um milhão e quinhentos mil hectares? E os ganhos do sistema financeiro expressados na lucratividade dos bancos?

Muito há o que fazer para uma educação jurídica plena, talvez mudando no varejo do trabalho didático-pedagógico, ampliando, sim, a sua ação para fora das salas de aula, num movimento amplo que estreitasse a distância entre o jurista-cidadão e o cidadão-jurista; mas essa é uma outra grande questão.

CAPÍTULO V

ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE O PROFESSOR DE DIREITO E O PROFESSOR REFLEXIVO

Adriana de Lacerda Rocha

Resumo:

Este artigo apresenta o resultado parcial de uma pesquisa empírica, de caráter etnográfico, sobre o professor de Direito tendo como paradigma a teoria do professor reflexivo. Trata-se de pesquisa realizada durante o segundo semestre de 2009, durante o período letivo, em todas as faculdades particulares e a Universidade Pública Federal localizadas na área geográfica denominada Grande Florianópolis. A partir do resultado de uma das questões aplicadas a 100% dos professores ativos no período e com formação jurídica, faz-se a ponderação sobre como a autoconscientização (ou sua falta) acerca do papel de educador repercute na atuação do professor de Direito. O registro em diário de campo das observações feitas, além de alguns depoimentos espontâneos ouvidos durante a realização da pesquisa, em contraposição com o resultado da pergunta do questionário, revelam que, até o momento, o professor de Direito não reflete sobre sua ação pedagógica o que repercute.

Palavras-chave:

Ensino do Direito. Ensino jurídico. Professor de Direito. Professor reflexivo. Pesquisa etnográfica. Ação pedagógica. Princípio do exemplarismo.

1 Introdução

Neste trabalho destacam-se aspectos da teoria do professor reflexivo, correlacionando-os com o professor de Direito, visando estimular uma docência jurídica diversa da que hoje predomina no país.

A escolha do tema de pesquisa pode parecer estranha ao mundo do Direito, mas investigar o professor de Direito sob a abordagem do professor reflexivo significa, em última análise, checar o cerne do futuro profissional da área e o próprio direcionamento da profissão, uma vez que é no âmbito universitário – através do professor – que se dá esta formação profissional.

A docência faz considerar que sempre encontraremos aqueles que sabem mais, e outros que sabem menos. Muitos não se dão conta que é justamente neste ponto que podem aprender muito, pois sempre haverá alguém com quem trocar experiências, ensinar e aprender. Essa questão na profissão docente proporciona responsabilidade, compromisso e qualidade, o que ajuda a construir a futura vida profissional do aluno e sua visão de mundo acerca dos temas apreendidos.

Ensinar e aprender estão interligados, pois constroem o conhecimento (FREIRE, 1979) e este saber acontece o tempo todo, tanto no ambiente acadêmico, quanto fora dele, pois o homem e a realidade estão constantemente integrados, não sendo desconectos.¹

O professor reflexivo entende que aprender demanda um livre pensar e, quanto mais ele favorece a liberdade de pensar, mais estimula a aprendizagem. Neste movimento, precisa

¹ Para Paulo Freire (1979) o conceito de reflexão sobre a realidade é um elemento que permite que o sujeito se reconstrua continuamente. Ele concebe uma relação dialética entre objetividade e subjetividade, sem dicotomia entre ambas.

abster-se de preconceitos para, caso seja importante, poder flexibilizar seu modo de agir e transformar o paradigma segundo o qual funciona.

Promover a abertura docente para conhecer o inédito, com inteira e completa disponibilidade para mudanças, só se torna possível quando há campo para o questionamento e a dúvida a respeito daquilo que se compreende como *verdade*.

Questionando, pode-se tentar descobrir outras possibilidades e caminhar em direção ao interesse por aprender, conhecer. É possível, assim, ativar a própria capacidade de explorar, investigar a realidade e adquirir novas perspectivas do que já se conhece ou encontrar coisas inteiramente novas: enxergar o que não se via antes.

O professor reflexivo é curioso, pergunta, explora novos horizontes, investiga realidades e se propõe a descortinar o desconhecido.

A inserção da indagação mais crítica, da cogitação e do questionamento na docência jurídica é uma necessidade deste mundo para ajudar a pensar outro Direito a fim de reconstruí-lo.

Neste viés, quando reflexivo, o professor de Direito é capaz de utilizar a educação como instrumento importante para a transformação do comportamento profissional.

Estando ele mesmo preocupado com o ensino de qualidade e consciente da essencialidade do seu papel no contexto educacional, pode ser capaz de incentivar o corpo discente a agir de maneira diferente se estiver atento aos pequenos gestos presentes na sua atuação docente.

Com relação ao papel formador do futuro profissional da área jurídica, Ventura (2004, p. 2) aponta como o professor de Direito não consegue reconhecer a sua parcela de responsabilidade em relação à situação dos profissionais do Direito, exemplificando com a crítica ao sistema judiciário.

Ao confrontar-se com o egresso que ajudou a formar, não é raro que o docente o critique duramente, sem reconhecer na criatura as mazelas do criador. Assim, testemunha-se, nas “salas de professores” das Faculdades de Direito, as veementes críticas feitas ao sistema judiciário, sem que nelas o crítico reconheça sua parcela de responsabilidade.

A educação em Direito é aqui entendida no seu sentido mais amplo de aplicação de métodos específicos que assegurem a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano² voltados para o futuro profissional do Direito.

Libâneo (2011, p. 1-2) descreve como o ensino de graduação na universidade repercute na constituição do cidadão e a importância do professor neste ambiente

[...] E não existe ensino em geral, existe ensino nas salas de aula. [...] Ou seja, o aluno aprende a ser profissional e cidadão [neste espaço]. [...] É na sala de aula que os professores exercem sua influência direta sobre a formação e o comportamento dos alunos: sua postura em relação ao conhecimento específico de sua matéria, aspectos do relacionamento professor-aluno. [...] seu planejamento, sua metodologia de ensino, seus valores [...]. Na relação social que se estabelece em sala de aula, o profissional liberal que ministra aulas – o engenheiro, o advogado, arquiteto, físico, economista, veterinário, biólogo – passa a seus alunos uma visão de mundo, uma visão das relações sociais, uma visão da profissão, ou seja, passa uma intencionalidade em relação à formação dos futuros profissionais que é eminentemente pedagógica.

No Brasil, o movimento da escola nova³, influenciado

² O dicionário Houaiss traz esta acepção da educação que se adéqua ao propósito desta pesquisa e também ao conceito de educação presente na atual Constituição Federal Brasileira em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

³ Este movimento foi iniciado no Brasil na década de 20 e retomado em 1932 através do “Manifesto da Escola Nova”. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço estavam presentes. Dentre outras questões, entendiam que a educação era a chave para acompanhar a transformação social brasileira

pelas ideias de John Dewey e, posteriormente, reforçado por Paulo Freire, buscou romper com a racionalidade mecanicista e reprimida da educação formal tradicional.

Considerado o pai do pragmatismo americano⁴, Dewey (2010) define educação como a reconstrução ou reorganização das experiências que se somam ao significado de experimentar, o que aumenta a capacidade de conduzir o curso de experiências subsequentes.

Na educação de Dewey, a reflexão é fundamental ocorrendo antes e depois das experiências que são vivenciadas, pois a experiência amplia os conhecimentos e “enriquece o espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida” (TEIXEIRA, 1978, p. 17).

Neste sentido, a atividade educativa deve ser capaz de envolver uma compreensão do que está sendo aprendido e da própria aprendizagem para que se tenham condições de não se sujeitar a uma doutrinação mental ou a algum condicionamento, através da participação voluntária e lúcida no processo de educação.

Seguindo esta linha, o professor de Direito, quando reflexivo, é capaz de levar seus alunos a compreenderem e exercitarem na vida cotidiana os conceitos presentes na sala de aula.

San Tiago Dantas (1955, p. 17) preconizava que a verdadeira educação jurídica deveria afastar-se da didática tradicional baseada na “meditação em voz alta e na eloquência” e precisaria aproximar-se da vida prática.

que adentrava na era industrial. Também concebiam o direito de todos à educação, cujo ensino deveria ser laico, público, livre e universal. Este movimento defendia o aprender a aprender, a renovação educacional e o ambiente democrático em sala de aula.

⁴ Dewey é o pensador pragmático mais associado à filosofia da educação, apesar do pragmatismo americano ter na pessoa de Peirce seu fundador (WINCH; GINGELL, 2007, p. 183).

A verdadeira educação jurídica, aquela que formará juristas para as tarefas da vida social, deve repetir **esse esquema fundamental**, colocando o estudante não em face de um corpo de normas, de que se levanta uma classificação sistemática, como outra história natural, mas em face de controvérsias, de conflitos de interesses em busca de solução. Só desse modo a educação jurídica poderá conceituar com clareza o seu fim, que é formar o raciocínio jurídico e guiar o seu emprego na solução de controvérsias. O estudo das normas e instituições constitui um segundo objetivo, absorvido no primeiro, e revelado ao longo do exame e discussão de problemas.

Também voltado para a educação pragmática que considera e respeita a experiência, Bastos (2000, p. 347) situa que o “desenvolvimento e o aprimoramento do ensino jurídico não podem privilegiar a dogmática e desprezar a pragmática e o método de pensar e ensinar o Direito.”

Dentro desta sistemática, o professor tem seu papel crítico importantíssimo em sala de aula buscando, primordialmente, ensinar a pensar.

Infelizmente, o ensino do Direito ainda se atrela à pedagogia tradicional que prioriza a memorização, o conteúdo, a estrutura curricular, em detrimento do estímulo ao pensamento reflexivo e crítico do aluno.

Cardoso e Warat (1977, p. 61) juntam-se aos críticos deste estilo pedagógico

Toda transmissão autoritária do conhecimento gera como resposta a passiva memorização dos alunos, a construção, por parte dos mesmos, de um conjunto de imagens pré-fabricadas, que servem para lograr um título universitário, mas que não habilitam a decisões maduras e autônomas.

A pergunta que ensejou a pesquisa de campo cujo um dos resultados é aqui ressaltado surgiu da premissa de que uma boa formação profissional depende do exemplarismo docente,

pois, como lembra Rubem Alves (2006), o professor também interage com os estudantes através de uma linguagem não verbal, e a quase unanimidade dos professores está inconsciente em relação a esta expressão física, o que faz com que este campo de interação se torne fator de desintegração, contrariamente ao que deveria ocorrer.

Neste artigo trazem-se algumas análises de relatos observados durante a pesquisa etnográfica assim como o resultado do questionamento feito aos docentes sobre o que mais influenciaria os alunos.

Como nos lembra Ventura (2004, p. 5) quando aborda a necessidade do professor de Direito se conscientizar sobre seu papel de educador:

trata-se apenas de permitir ao professor que ele se reconheça como um profissional da educação e com isto perceba a necessidade de adotar uma pauta de reflexão, contínua, diversa e complementar àquela que adota como lidador do Direito.

A análise, de maneira alguma, é taxativa ou definitiva, mantendo-se exclusivamente com abordagem de resultado provisório e sujeito a refutações futuras.

2 Metodologia empregada

A pesquisa de campo se propôs a checar *in loco*, com base na literatura sobre ensino jurídico dos últimos 30 anos⁵, se sua abordagem sobre a docência jurídica estaria correta ou não. Procurou-se verificar se o senso comum sobre o ensino jurídico e o professor de Direito iria se confirmar através de uma pesquisa científica de caráter etnográfico.

⁵ Para esta compilação das informações, selecionamos os autores mais representativos na área do ensino jurídico.

Especificamente em relação à influência do professor no corpo discente, o questionário aplicado, com 23 perguntas, possuía uma questão que objetivava saber quais posturas o professor de Direito considerava serem as mais influenciadoras na formação profissional do aluno.

Ela tinha como pano de fundo o princípio do exemplarismo e seu foco era descobrir se o corpo docente tinha autoconsciência de sua importância para a formação do profissional do Direito.

Independentemente da disciplina que leciona, entende-se que este princípio tem força para a construção da ética e da responsabilidade.

O exemplarismo docente é a **conduta do professor** através de linguagem não verbal. Conforme explicitado por Alves (2006), o professor também interage com os estudantes através de uma linguagem não verbal. Ao que tudo indica, um grande percentual dos professores não está ciente de sua expressão física, da relação entre sua teoria e prática e sua fala e ação, o que faz com que este campo de interação se torne fator de desintegração, contrariamente ao que deveria ocorrer.

Esta postura docente é desintegradora porque o aluno tem à sua frente o confronto entre teoria – legislativa ou doutrinária – e o que o seu professor lhe transmite ocultamente.

Piacentini (2006, p. 180), analisando a pedagogia de Paulo Freire, comenta sobre o papel do professor e apresenta aspectos relevantes quando confirma que

é certo que o professor sempre deixa sua marca no aluno. Daí advém a relevância do exemplo do professor, que deve mostrar-se lúcido e engajado [...] para o exercício de seus deveres no espaço pedagógico. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

Freire (2007, p. 47-48) diz que o papel do professor é o de alguém que constrói o conhecimento e não apenas transfere o conhecimento. O educador brasileiro reforça a ideia do exemplarismo neste contexto ao argumentar “como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria [...]. Não posso apenas falar bonito [...] O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria”.

Enfatiza também Freire (2007, p. 34) que “pensar certo é fazer certo”, ou seja, as ações do professor devem refletir os pensamentos dele, e esta postura é totalmente contrária à “fórmula farisaica do ‘faça o que mando e não o que eu faço’.”

No “âmbito da formação jurídica” está “o vínculo entre docentes e discentes, que será influenciado pelo contexto pedagógico, mas que depende em último plano da formação e empenho dos primeiros” (VENTURA, 2004, p. XVII), aí incluídas as questões éticas ambientais.

Associada ao questionário, realizou-se pesquisa qualitativa através da observação e de depoimentos espontâneos para que se pudesse confrontar os resultados quantitativos com a realidade docente no seu cotidiano universitário.

Durante todo o trabalho de campo, procurou-se ficar atento aos comentários a respeito dos professores de Direito, dos próprios professores dos cursos de Direito, em diversos ambientes, e no próprio contexto dos cursos de Direito da grande Florianópolis.

Aqui se apresenta o resultado da última pergunta do questionário e sua análise com as observações do diário de campo para ressaltar o papel do docente na construção da profissionalidade jurídica responsável, ética e crítica.

Esse tipo de registro de caráter etnográfico e em diário de campo, realizado a partir de interações e observações, possui

hoje, segundo Lüdke (1986, p. 26) “um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional”.

Nela, o pesquisador tem um papel importante onde se preocupa “com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto” (TRIVIÑOS, 2009, p. 129).

O registro das observações, apesar de se ter procurado manter a “especificidade do pesquisador que observa” (MACEDO, 2006, p. 91), não foi um ato mecânico, mas estava inserido no processo de interação com os sujeitos observados e o objeto de pesquisa em si.

Tais notas de observação foram feitas em pequenos blocos e folhas de papéis com espaço suficiente para observações particulares sobre aspectos de interesse, como a situação envolvida no momento do depoimento espontâneo.

Estas anotações de campo foram descritivas e registram os fenômenos observados tais quais se apresentavam enquanto se participava deles como ouvinte (TRIVIÑOS, 2009, p. 155).

Segundo Macedo (2006, p. 134), o diário de campo “é dispositivo de grande relevância para acessar os imaginários envolvidos na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista”. Este diário expande-se para além de um quadro técnico de coleta de informações tornando-se também um diário de pesquisa orientando implicitamente a observação.

Enfim, procurou-se descrever o perfil que se apresentou.

3 A atividade do professor de Direito segundo a teoria do professor reflexivo

Sabe-se da necessidade formativa do professor de Direito e as ações legais que vêm sendo tomadas no sentido de melhorar o quadro do ensino jurídico no país, principalmente no final

do século XX, o que tem contribuído para forçar a qualificação especializada desta equipe docente.

Apesar de louvável e necessário o apoio legal, este caminho não é, por si só, suficiente para transformar o perfil profissional. Para que isto ocorra, é necessário que haja auto-conscientização do docente a respeito do seu papel.

Na tentativa de reverter o quadro deficiente de formação específica para docência, a lei exige formação em nível de extensão e pós-graduação, o que vem transformando um pouco o perfil geral a partir da introdução de professores mais envolvidos com a vida acadêmica.

A Resolução n. 9/2004, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tem relevância histórica e é dita “pela maioria das autoridades em ensino jurídico no país como um avanço em relação às Diretrizes Anteriores e às propostas inicialmente apresentadas pelo Estado.” (CERQUEIRA, 2007, p. 68).

Aproximando-se da LDB (Lei n. 9394/96) a Resolução menciona diretrizes curriculares obrigando que se ofereçam conteúdos que podem ser organizados em disciplinas, ou em combinações, flexibilizando o currículo e contribuindo para renovação do ensino jurídico no país (RODRIGUES, 2005).

Apesar de ela forçar uma integração da equipe docente através do planejamento integrado de disciplinas, módulos e atividades, ainda há, de modo geral, isolamento dos docentes responsáveis que buscam apenas satisfação pessoal, o que quase sempre leva a improvisos e fracasso em atingir metas propostas pelos Planos de Desenvolvimento Institucional – PDIs (RODRIGUES, 2005).

Paralelamente a esta investida legal, algumas IES procuram promover “eventos supridores do déficit de formação para a docência, confrontando-se, porém, com os desinteresses de

seus quadros” (VENTURA, 2004, p. 3). Qual postura este desinteresse revela? Tem relação com arrogância do saber por parte dos profissionais da área de Direito cuja atividade profissional lhes basta para ser docente?

Apesar das causas apontadas por Ventura (2004) para o desinteresse (condições de trabalho precárias, falta de perspectiva de progressão na carreira, inadequação do material de ensino específico de Direito), questiona-se sobre quais outros aspectos originariam o *descaso* para com esta qualificação.

As mudanças legislativas no sentido de incentivar a qualificação docente para melhor exercício da pedagogia jurídica não alteram em nada a estrutura intrínseca da equipe docente, e os depoimentos observados indicam que alguma mudança interna se faz necessária.

Esta distância entre previsão legal e prática docente revela que, até o momento, a mudança é formal, cosmética, atuando na periferia.

Reconhece-se que desde a Resolução n. 9/2004 houve avanços, pois forçou a preocupação com o incentivo à profissionalização docente superior no meio acadêmico abrindo espaço para compreensão dinâmica deste tipo de instituição: peculiar e diferenciada do trabalho fora da sala de aula.

Do ponto de vista benéfico, as resoluções abrem espaço que impulsiona as IES e seus professores a concretizarem o princípio constitucional⁶ que estabelece que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Parreira (2008, p. 16), ao citar Libâneo, coloca que as práticas educativas são práxis sociais. Assim, o ensino jurídico, como

⁶ Previsto no art. 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

uma prática educativa, é também, uma práxis social que serve como um instrumento essencial à convivência social e humana, comprometido com a qualidade de vida e seu aprimoramento.

Na condição de dirigente da coletividade presente em sala de aula, o professor necessita assumir a sua autoridade democrática como o coordenador deste meio social (DEWEY, 2010).

Para o autor, o professor é um líder intelectual de seus alunos e como tal precisa agir “como um líder e não como um ditador” (DEWEY, 2010).

Machado (2009) retrata que a postura docente no ensino jurídico de hoje, no estilo de aula-conferência que ainda vigora, perpetua o professor no centro do processo pedagógico e detentor exclusivo do lugar da fala sem espaço para o questionamento ou crítica da parte do discente.

Na mesma diretriz da crítica de Dewey, o autor corrobora a censura direcionada ao ensino acrítico do Direito que, segundo ele, está fundamentado no argumento de autoridade incentivado pela aula-conferência, sem espaço para o diálogo com o aluno.

Fundada no argumento de autoridade (*ab autoritatem*), a sistematização da ciência jurídica permanece ordenada nas cátedras segundo um modelo conservador [...]. [...] O professor fala a partir de um lugar privilegiado, que lhe permite manter sob controle a tônica e os rumos da discussão. O seu saber dogmático apresenta-se auto-suficiente, encontrando suas soluções apenas nas estruturas normativas onde estão selecionadas [...]. Além do que, toda vez que o professor delega o “lugar da fala” o faz ao doutrinador tradicional, “renomado jurista” e, sempre sob o argumento *ab autoritatem*. (MACHADO, 2009, p. 91, grifo do autor).

Nesta linha da liderança democrática e ética, Rodrigues (1993, p. 79) designa qual é a relação ideal entre docente-discente quando analisa o papel de excelência do professor de Direito.

O ideal? Uma relação aberta, franca, honesta, necessariamente democrática e não populista, que permita a todos crescerem, professores e alunos, não apenas em conhecimento, mas como gente – uma coisa rara no mundo jurídico – acadêmico. Mas para essa questão a solução não é normativa (como também não o é para as demais). É preciso toda uma mudança de mentalidade que deve acompanhar as demais alterações que urgem ocorrer no universo do Direito. Felizmente parece que algumas delas já estão ocorrendo.

Enquanto o docente de Direito estiver entrando em sala com uma postura dogmática, agindo como reproduzidor das leis e códigos, funcionando como instrumento de memorização de artigos, de recordação de conteúdos, estará longe de ser um formador geral e profissional, portanto, distante do papel de educador, afastado da realidade e desconectado do mundo complexo.

Se assim perdurar a docência jurídica, os futuros profissionais e atuais alunos-cidadãos compreenderão teoricamente as leis, seu contexto internacional, sua eficácia transnacional, todavia, não serão capazes de assumir sua condição de sujeito, receptor e operador ético e responsável delas.

O professor de Direito, objeto desta pesquisa, é aqui tratado como o ponto fundamental para que a mudança no ensino do Direito possa efetivamente acontecer, pois este professor reflexivo que se tem em mente interroga, critica, cria, exercendo um papel importante no avanço e na construção de profissionais conscientes a respeito de sua responsabilidade social e de um Direito mais abrangente.

As investigações em torno da prática reflexiva na educação têm aumentado nos últimos anos contribuindo, assim, para o esclarecimento de conceitos e proporcionando um modelo de fundamentação do processo de ensino, contrapondo-se, desse modo, a uma visão tecnicista da prática profissional.

Para esta análise a ideia de reflexão precisa estar associada ao poder emancipatório que os professores passam a ter.

Pensar é inerente a todo ser humano e pode ser descrito a partir de seus atos (DEWEY, s.d). Já a reflexão significa voltar para si mesmo, ponderar sobre algo (Houaiss, *online*).

Segundo Dewey (1910), no pensamento reflexivo a pessoa busca analisar as bases de suas crenças e se questiona sobre a sua validade ou não; este tipo de pensamento é o que verdadeiramente educa.

Dewey (1910) afirma que na organização do pensamento reflexivo, uma observação ou percepção dá início a uma sequência de ideias que permanecem interligadas em cadeia e em movimento contínuo objetivando um determinado fim.

A observação, feita por quem reflete no momento ou proveniente de outras circunstâncias ou de outras pessoas, é parte essencial no processo reflexivo.

O autor observa dois momentos na formulação inicial do pensamento: o fato observado ou percebido e as ideias que surgem a partir desses fatos. Esses dados constituem a matéria-prima da reflexão.

Se aplicado à educação jurídica, o pensamento reflexivo consegue estimular as experiências cotidianas dos alunos e os levar a constituir verdadeiro interesse para proteger a existência de todos. O estímulo do docente através da aula reflexiva consegue implementar a conscientização dos deveres e de sujeitos coletivos transformadores.

O professor é quem mais influencia a formação da personalidade do aluno. Para Cardoso e Warat (1977) está aí um papel primordial das faculdades de Direito: dedicarem-se “à formação da personalidade do aluno, do advogado, do jurista, de sujeitos que saibam reagir frente aos estímulos do meio socioeconômico” (CARDOSO; WARAT, 1977, p. 61).

Pimentel (2001, p. 64) diz que

os professores que ensinam pelo paradigma dominante apresentam de forma mais acentuada a tendência [...] a *dotar o aluno* dos conhecimentos indispensáveis para o prosseguimento dos estudos e não do conhecimento de disciplinas básicas construídas num processo. Portanto, o conhecimento é visto como o produto a ser transmitido ao aluno e os professores são coerentes com isso no seu modo de pensar e agir. (grifo do autor).

Aprofundando nos resultados de sua pesquisa com professores universitários, Castanho (2007, p. 70) coloca que há o predomínio do ensino tradicional

a ideia de que ensinar é apenas dar aulas, transmitindo a matéria sem preocupações ligadas à maneira de aquisição dos conhecimentos por parte do aluno ou à construção epistemológica de cada campo do saber. Assim é que há ênfase na memória, valorizando-se a reprodução do que o professor diz. Não obstante vários depoimentos mostrarem professores admiráveis, ressalta-se que a grande maioria dos depoimentos do grupo mostrou que mesmo os bons professores trabalham ainda preponderantemente na perspectiva de reprodução do conhecimento, o que é aceito pelos alunos.

Esta realidade também presente nos cursos de Direito⁷ revela que os professores sabem muito bem apresentar seus conteúdos, mas, segundo a autora, podem desconhecer mecanismos que levem o corpo discente a ter autonomia intelectual e a construir sua própria aprendizagem.

A antirreflexão do professor de Direito transforma o ensino jurídico em algo exegético (MELLO FILHO, 1984), pois não conduz o estudante a pensar e torna sua docência empírica (BECKER, 2005) e individualista.

Lyra Filho (1988, p. 25-27), incentivando uma perspectiva do Direito do futuro, aponta uma saída que, analogamente,

⁷ Na confrontação entre questionário e diário de campo revela-se que as aulas expositivas, com transmissão pura de conteúdo, permanecem predominantes nos cursos de Direito.

pode ser considerada como característica do professor preocupado com uma docência centrada no aluno (ROGERS, 2008) e colaborador para que sua visão possa se concretizar.

Serão oferecidas a todos as mesmas oportunidades para a manifestação das capacidades. Somente méritos, virtudes, aptidões, serviços, esforços pesarão na balança social. [...] No futuro ninguém dirá – eu. Todos dirão – nós. Cada um repetirá: possuo o que dei. E perguntará: o que é que eu posso fazer por você – e não – o que você poderá fazer por mim.

A educação, para Dewey, é um processo de reconstrução e reorganização da experiência feito a partir da reflexão. Esta reflexão leva, se necessário, a uma reciclagem para que se possa retomar cursos, com novas experiências e reflexões, formando um ciclo contínuo (TEIXEIRA, 1978).

Na docência universitária, os professores são os responsáveis por instituir e manter este processo docente reflexivo de forma que a formação profissional consiga ser completa para estimular os alunos a olharem as situações com visão indagadora.

A partir desta incerteza diante dos fatos da vida, o aluno precisa ser capaz de solucionar suas dúvidas e, ao mesmo tempo, recomeçar a criá-las (DEWEY, 1978). É o professor o garantidor de que isto efetivamente aconteça em sua sala de aula através da reflexão.

O educador americano (1978) enfatiza que na problematização – essencial na pedagogia progressista – o trabalho reflexivo junto com o aluno é fundamental e o seu principal incentivador é o docente.

Tal problematização implica, segundo Freire (2007, p. 42 e p. 22), a mudança da postura docente, de um “*elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*”

(grifo do autor), a uma “reflexão crítica sobre a prática” capaz de “criar as possibilidades” para a produção ou a construção do conhecimento junto com os alunos.

O mecanismo do pensamento reflexivo proposto pelo filósofo americano pode ser encontrado na visão que Faria (1987, p. 50) tem da reforma do ensino jurídico que, segundo o jurista, perpassa pelo estímulo dos estudantes para a discussão de questões da vida jurídica e pela sua preparação “à investigação, reflexão, pesquisa e dúvida metodológica.”

Assumindo sua docência reflexiva, o professor de Direito abre possibilidade para aprimorar sua práxis pedagógica⁸, que, segundo Freire (2007), é o oposto da dominação e alienação e não pode ser reduzida somente a técnicas.

Warat (2004) enuncia que, regra geral, ainda se pratica uma docência jurídica como ato de alienamento do aluno, com uma didática que atormenta e está recheada de medos, e cerceamentos, com um professor autoritário e ditador.

O professor de Direito ao aceitar a sua práxis, admite ser agente de renovação, compreendendo e se conscientizando acerca de sua função formadora, social em sala de aula, gerando uma ação constante para atingir o seu papel transformador.

A imagem do professor de Direito retratada nas obras especializadas em ensino jurídico é de um profissional que não se considera um profissional da educação, portanto, descompromissado desta atividade.

⁸ A práxis é um conceito constante na obra de Paulo Freire. Está ligada ao pensamento, à análise, à compreensão do papel da educação, aos conceitos de diálogo, ação-reflexão, autonomia, docência, e “pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora, [...] gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade.” (REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 331).

Santos (2005, p. 101) reforça a ideia de Marques a respeito do compromisso social da docência quando sustenta que

é ela a responsabilidade social muito concreta do professor que tem na sala de aula seu campo eminente de luta política e sua trincheira por excelência. Significa uma presença muito concreta [...] O professor fala, mas sua palavra não é somente uma palavra *diante* da classe, é uma palavra *dentro, com e para* a classe. (grifo do autor).

Faria (1987) assevera que pensar o ensino jurídico se atrela a questões sobre como ensinar, o que ensinar e para quem ensinar.

Esta interpelação converge com as ideias de Dewey (1978) a respeito da preparação de aulas do professor reflexivo quando afirma que, ao aprontar sua aula, o docente reflexivo precisa se perguntar:

- Quais experiências e estudos os alunos trazem e que são correlatos ao assunto atual?;
- Como posso auxiliá-los para que sejam capazes de fazer as conexões necessárias?;
- Quais as suas necessidades que serão as alavancas para o aprendizado?;
- Como individualizar o objeto da aula considerando suas peculiaridades?

Melo Filho (1986, p. 100), argumentando sobre “a operacionalização do raciocínio jurídico” em sala de aula, destaca que sua função é “implementar o desenvolvimento do poder mental dos alunos de Direito, habilitando-os a pensar por si mesmos.”

Para Dewey (1978), a função da educação é desenvolver as capacidades básicas e inatas do pensar reflexivo, presentes no homem desde a infância.

Tal aperfeiçoamento, segundo o educador americano (1978), aparece a partir de um método de ensino que objetiva

a formação de hábitos de pensamento reflexivo, incentivando a curiosidade, preparando, nas situações experienciadas, as devidas conexões que futuramente irão promover fluxos de sugestões que criarão problemas receptivos à consecução de novas ideias.

A verdadeira educação visa, portanto, capacitar o pensamento do aluno para que ele possa estar sempre aberto à resolubilidade de novos problemas.

Warat (2004) se aproxima da ideia do filósofo americano quando defende a descrença no processo de aprendizado. Para o autor brasileiro, sempre se aprende algo quando se faz desaparecer alguma crença, culto ou ideia anterior, revelando para o aluno a possibilidade que possui para produzir algo novo, desconstruindo o saber institucionalizado ou preestabelecido. Para Warat, este é o papel do professor.

Também nesta linha de pensamento, Lyra Filho (1981, p. 3-4) defende que

o professor autêntico limita-se a equacionar os problemas emergentes, oferecer informações atualizadas e discutir as propostas que lhe parecem cabíveis; mas não impõe o seu ponto de vista. Ao contrário, estimula o espírito crítico, ajudando cada um a descobrir seu próprio rumo.

Para o pensador americano, a ideia de educação é oposta a do aprendizado da teoria isolada da realidade vivida pelo aluno, daí a razão pela qual, nesta pedagogia tradicional, surge a equipe discente fatigada, desinteressada, entediada, típica da educação clássica.

Barreto (1979, p. 83) registra que os professores necessitam se interessar por assuntos específicos que tenham importância para a formação dos bacharéis, pois assim “ter(ão) uma adaptação permanente do ensino jurídico aos problemas da realidade cotidiana, impedindo que o ensino teórico

distancie-se da prática. Somente deste modo poderemos pretender integrar o ensino do direito na sociedade contemporânea”.

Melo Filho (1986) reforça a opinião de Comparato sobre o fato de que o ensino jurídico deve ter o papel de suscitar dúvidas, gerar incertezas, como método de pensamento, enfim, ultrapassar sua atuação exclusivamente na área das certezas.

Esta dinâmica de pensamento é definida por Dewey (1910) como pensamento reflexivo uma vez que se estrutura por meio de uma corrente coordenada de ideias com a finalidade de controlar este fluxo de ideias através de um exame pessoal de pesquisa e investigação.

Este pensamento reflexivo, segundo ele, procura, metódica e conscientemente, descortinar todo tipo de conhecimento ou crença preexistentes que se fundamentam e se estruturam com argumentos e conclusões subsequentes.

O sentido do termo reflexão em Dewey (1910) vem ressaltar o aspecto autorregulador do pensamento, pois este começa quando se investiga o valor e a idoneidade de qualquer índice particular, ou seja, quando se ousa verificar a sua validade.

Em outros termos, para o autor americano, o pensamento reflexivo implica em superar a inércia que o leva a aceitar passivamente sugestões (DEWEY, 1910, p. 13).

Neste viés, a respeito da importância da reflexão, Lyra Filho (1981, p. 17), avaliando a dogmática predominante nos cursos de Direito atrelada à especialização quando esta é desnecessária, menciona que este dogmatismo gerou um ensino jurídico exclusivamente técnico. Esta tecnicidade e hiperespecialização desvinculadas da realidade socioeconômica mais ampla são alienantes e sustentam a não criticidade dos formandos:

[...] o curso breve, superespecializado, tecnicista é tão curto de visão quanto encolhido no tempo; só cria pseudoespecialistas de

tipo subalterno; e, de técnicas, ensina quanto baste ao aluno para tornar-se um profissional bonzinho e bem mandado. Em suma, dá tributo à estrutura assente, que pede a mão-de-obra *sem cabeça*.” (grifo do autor).

Faria (1987, p. 49) representa bem a crítica dos autores a respeito do que seja o ensino jurídico ainda hoje: focado principalmente – ou quase que exclusivamente – no currículo e na estrutura disciplinar, “de natureza exclusivamente técnica e profissionalizante”.

Esta crítica de se ter um foco na disciplina com a teoria isolada das experiências vividas pelos alunos é o que Dewey intitula de pedagogia conteudística, típica da escola clássica. No caso do curso de Direito, típica das faculdades de Direito clássicas, mas que na época contemporânea continua predominante.⁹

Rodrigues (1993, p. 72) situa a problemática apontada por Coelho sobre os formandos dos cursos de Direito que continuam sem criticidade para compreender o porquê fazem e agem profissionalmente de certa maneira justamente devido à carência de reflexão em sua formação que privilegia a repetição e o fazer inconsciente.

Penso que a educação jurídica deve ser totalmente revista. Ao invés de cursos de treinamento profissional, para formar operários qualificados do Direito, que não sabem o que fazem, devem as Escolas de Direito formar juristas que saibam, conscientemente, que seu trabalho é de construção de uma sociedade, pelo menos melhor do que a que aí está.

O professor reflexivo é aquele que sabe se preparar para ser docente, buscando a todo o momento os conhecimentos

⁹ Nas observações registradas durante a investigação, pôde ser extraída esta preocupação conteudística na fala de alguns professores.

e as habilidades exigidas para o desempenho desta profissão, que vão além do conhecimento científico da disciplina que ministra.

A docência – principalmente a reflexiva – exige conhecimentos específicos para seu exercício adequado, e a afirmativa que “ensinar se aprende ensinando” reflete uma visão não profissional (ZABALZA, 2004).

Segundo Dewey (2010, p. 78-79):

O professor, mais do que qualquer outro profissional, tem que olhar para o futuro com uma visão de longo alcance. [...] O advogado está interessado em ganhar a ação para seu cliente ou livrá-lo de alguma complicação legal em que tenha se metido. Se vai além disso, o advogado também se torna um educador. O educador, pela própria natureza da sua profissão, é obrigado a ver seu trabalho no presente em termos do que ele significa ou deixa de significar para o futuro cujos conteúdos estão conectados com o presente.

A docência tradicional, principalmente a não reflexiva, mantém o ensino autista, isolado das experiências do mundo real, não qualificando os alunos para refletirem, enfrentarem e superarem por si próprios suas futuras experiências.

A respeito do papel do formador, Alarcão (1996, p. 18-19) coloca que

nesta óptica, o papel do formador não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender. Schön retoma assim a pedagogia deweyana, e também rogeriana, ao afirmar que não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele vai ter necessidade de saber, embora se possa ajudá-lo a adquirir esse conhecimento. Esta verdade é tanto válida neste contexto quanto é certo que a competência profissional implica um conhecimento situado na ação, [...] um conhecimento que depende, entre outras coisas, da capacidade do profissional para apreciar o valor das suas decisões e as consequências que delas decorrem.

Cunha (2008, p. 475) sintetiza a complexidade da docência reflexiva e a premência de mudança de postura docente tradicional esclarecendo que

protagonizar a mudança na direção aqui defendida envolve esforços intencionais. É preciso assumir [...] os pressupostos da ruptura paradigmática. E essa se faz com [...] imprescindível vontade de fazer diferente. A autoridade docente, historicamente alicerçada no domínio do conhecimento disciplinar específico, precisa ampliar essa legitimidade pela base dos conhecimentos pedagógicos que caracterizam a profissão do professor.

4 O papel do professor de Direito reflexivo

O professor precisa estar alerta quanto à finalidade de sua atividade docente e se está sendo útil para as pessoas e seu desenvolvimento.

O docente precisa estar lúcido de que a cidadania é construída por um cidadão crítico e consciente e este começa a se formar enquanto está nos bancos acadêmicos e é estimulado a exercer seu pensamento reflexivo.

Para isto, entretanto, ele mesmo precisa assumir seu papel educativo e enxergar sua atividade docente de maneira profissional.

A complexidade humana e social que se manifesta na sala de aula favorece ambiente rico para aprimoramento de diversas “habilidades e competências” (AGUIAR, 2004, p. 16). Apesar de a legislação brasileira obrigar o professor a desenvolver competência e habilidades, há dificuldade em colocar em prática tal previsão.

Aprimorar tais habilidades requer do professor capacidade para compreensão das personalidades humanas de modo a favorecer qualidade comportamental, interacional, relacional.

Sendo o professor de Direito um educador, necessita de formação de educador para desempenhar bem sua tarefa.

A falta de autoconscientização e flexibilização sobre a necessidade de se capacitar para esta tarefa específica é consubstanciada na frase de Ventura (2004, p. 15) “No que atine às competências didáticas propriamente ditas, são raros os docentes que buscam titulação na área da educação, assim como são raros os programas de pós-graduação em Direito que propõem uma ação pedagógica inovadora”.

A professora (2004, p. 1) ainda aponta que:

As variadas distorções do papel desempenhado pelo professor estão, porém, diretamente relacionadas à (de) formação jurídica hoje oferecida nas instituições brasileiras. De modo geral, os professores encaram com naturalidade a evidencia de que ensinam Direito através da transmissão dos conteúdos que aprenderam, sem ter, de fato, aprendido a ensinar.

Paulo Freire, educador brasileiro, sempre combateu a transmissão pura e simples de conhecimento e afirmava que quando fazemos isto ignoramos completamente o outro, pois assumimos a condição de detentores absolutos do conhecimento.

Para Freire (2007, p. 47), “saber ensinar” precisa ser aprendido pelo professor nas suas “razões de ser” o que implica em ser testemunhado constantemente e, principalmente, vivenciado constantemente. Nas palavras do autor:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento* [grifo do autor].

Ventura (2004) enfatiza que é preciso recuperar que o ensino superior de Direito é, antes tudo e acima de tudo, uma atividade de ensino e por esta razão o professor nesta condição não é um profissional do Direito, mas sim um profissional da educação.

Entende-se que para iniciar esta conscientização, o profissional precisa enxergar sua função a partir de um querer-ser ao invés do poder-dever, uma vez que o querer-ser exige trabalho constante de autorreflexão sobre o papel desempenhado e sobre a formação humanista-profissional do corpo docente.¹⁰

Esta autorreflexão implica em uma ponderação sobre a imagem que este profissional transmite aos alunos, sobre a realidade do seu desempenho e sobre a possível necessidade de mudança: tudo pautado na leitura que o docente faz dos anseios dos alunos (VENTURA, 2004).

António Nóvoa (1992), educador português, afirma que a mudança e inovação pedagógica são dependentes do pensamento reflexivo. Por sua vez, esta autoconscientização quanto às próprias ações é indispensável ao processo de transformação que irá repercutir na imagem existente.

Segundo o autor, a rigidez desencadeia resistência para se abandonar práticas adotadas, modos de proceder, gostos, vontades, gestos, rotinas e comportamentos, muitas vezes utilizados com sucesso ao longo da vida profissional. Nóvoa sintetiza seu pensamento afirmando ser “impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 17).

De modo geral, o professor mantém-se centrado em sua própria figura, o que gera desinteresse para tentar a auto e heterocompreensão, reforçando, assim, a imagem autoritária que desconsidera a “pedagogia centrada no aluno” (BECKER, 2005,

¹⁰ Paulo Freire (2007 p. 39) aponta que o principal momento da formação de professores é o da “reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

p. 10). Devido às múltiplas funções, não lhe resta tempo para se dedicar a algum tipo de reflexão sobre sua condição docente.

É preciso que haja o reconhecimento como um educador, e para tanto, o professor precisa deixar de lado os apriorismos contraproducentes em sala de aula assim como se liberar do(s) papel(éis) de autoridade pública ou casuístico, caso existam.

5 Análise de dados

De modo geral, as reações verbais e não verbais ao tema de pesquisa foram semelhantes. Chegou-se a ouvir expressões tais como: “*ib...*”, “*xi...*”, “*boa sorte...*” e olhares de surpresa, espanto, descrença, até de terror a possíveis dificuldades e de como seria duro o acesso a este mundo praticamente inexplorado.

Abaixo se transcrevem alguns depoimentos e observações pertinentes sobre o universo do professor de Direito coletados em diversas fases da pesquisa de caráter etnográfico realizada:

1. “[...] *eles têm de perceber que aqui mudam de papel: têm de deixar de ser procurador e serem professores.*” (Mestre e professora de psicologia da educação. Foz do Iguaçu. PR. 28.03.08).
2. “*O pessoal de Direito é muito complicado. Achrom que estão no fórum, no tribunal e não têm de obedecer ninguém.*” (Diretora. Foz do Iguaçu. PR. 28.03.08).
3. “[...] *É verdade... vai falar com um procurador que ele tem de lançar o conteúdo dado em sala de aula... Ele não quer lançar, nem aprender a fazer...*” (Diretora. Foz do Iguaçu. PR. 28.03.08).¹¹

¹¹ Estes comentários foram proferidos após reunião com a equipe de avaliadores do MEC que se reuniu com a equipe de professores para checarem a possibilidade de autorização de novo curso. A informação de ambos

4. “*Meu orientador é super acessível, não se coloca em nível de superioridade, mas abaixo... e é advogado! Ele é mais humilde. Deve ser virginiano.*” (Graduanda em Direito. Faculdade particular. Florianópolis. 29.04.07).

Os relatos acima espelham a dificuldade que o profissional de Direito tem para assumir sua função docente. Mesmo no último relato, em que se verifica um elogio, a imagem passada é que o professor de Direito é fechado e inacessível, pois o interlocutor ficou surpreso com a atitude de um advogado ser aberto e acessível.

Uma das teorias sociológicas que busca resposta para este comportamento é a *teoria do papel*, formulada basicamente no pensamento americano e atribuída a William James. Esta teoria entende que os homens buscam seus desejos a partir daquilo que a sociedade espera deles: a natureza humana quer obedecer às regras e deseja os papéis que a sociedade lhe atribui (BERGER, 2005).

Peter Berger, sociólogo norte-americano, menciona que “a sociedade determina não só o que fazemos, como também o que somos. Em outras palavras, a localização social não afeta apenas nossa conduta; ela afeta também nosso ser” (BERGER, 2005, p. 107). A partir desta visão, verifica-se que o professor de Direito é afetado intrinsecamente pelo papel desempenhado no cotidiano profissional e que transporta esse papel para sala de aula, pois não se desvincula deste ser interiorizado.

A *teoria do papel*, cujo conceito derivou da linguagem usada em teatro, explica que o papel é definido como uma

interlocutores foi dada após comentário de um professor mestre do curso de Letras da faculdade particular em que dizia que a equipe deste curso não dava problemas, era integrada, unida, coesa, com um trabalho conjunto e cujas tais características os avaliadores do MEC destacaram ser importantes.

“resposta tipificada a uma expectativa tipificada” (BERGER, 2005, p. 108). Assim, segundo o autor, há um *script* preestabelecido pela sociedade e os “atores” precisam, apenas, assumir seus papéis. Tais papéis possuem um padrão, segundo o qual o indivíduo agirá na situação (ou situações) e contém neles ações, emoções e atitudes relacionados.

O agente público (magistrado, promotor, procurador etc.) representa este papel e o assume repetindo o *script* quando em sala de aula e no ambiente acadêmico: independentemente do local, ele sente e representa este papel.

Até certo ponto, pode-se verificar que o papel que ele se recusa assumir é o de professor democrático, interativo e participativo. Pelo depoimento, parece que o papel de professor é utilizado somente para reforçar a figura do sábio, conhecedor das leis e normas, portanto, sábio também em relação ao papel docente sem necessidade de atualização do conhecimento.

5. “*Professor de Direito não tem ‘mal-estar’ docente, tem arrogância docente*” (Mestre e professor de inglês em curso de Letras. Faculdade particular. Foz do Iguaçu. PR. 26.11.07).¹²

O mal-estar docente estaria ligado a fatores que revelam pressão das mudanças sociais sobre exercício das funções de professor como, por exemplo, as novas expectativas em face do ensino e uma avaliação negativa em relação ao trabalho do professor. Ele estaria *perdido* por não conseguir encontrar novos modelos de trabalho, gerando, então, este mal-estar (MARTINS, 2007).

¹² Comentário feito após leitura de trecho de livro que mencionava a crise de identidade que o mal-estar docente gerava.

Pode-se, ainda, ligar esse mal-estar à síndrome de *burnout*, que abrange exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho. Tal condição se origina no desânimo e apatia dos trabalhadores em educação caracterizando-se como uma síndrome do trabalho.

O mal-estar docente está presente na medida em que o professor faz o movimento em busca de mudança e atualização da sua didática e pedagogia visando melhor atender aos anseios dos alunos.

O professor de Direito transfere para sua didática a arrogância de acreditar que é capaz de estimular a aprendizagem ilimitadamente: arrogância desencadeada pelo poder em sala de aula. Consequência disto é o pensamento de que se o aluno não aprende, a culpa é do aluno, da sua falta de formação básica, do desinteresse pela leitura e pesquisa.

Como não dá conta de atender à demanda discente por modernização e atualização didático-pedagógica, defende-se nesta postura de arrogância. Lembremos que a arrogância não é sinal de competência, nem competência implica em ser arrogante.

Outro exemplo acontece dentro da sala de aula quando o professor realiza pseudodebates. Neles, as informações discordantes ou ideias confrontantes são relegadas, postas de lado através da repressão da hipótese divergente à sua experiência e cuja interpretação está nas mãos do professor que detém a informação.

Ventura (2004, p. 13) aponta uma causa para o perfil de alienação, individualista e autista do professor de Direito “ao adotar o que dá certo e ao descartar o que ‘não funciona’ com os alunos, muitas vezes o professor segue um caminho que o leva, também inconscientemente, a um perfil indesejado: ou indulgente, ou arbitrário, quase sempre amador”.

6. “*O professor de Direito só vê o salário*” (Funcionária de RH.

Universidade do Oeste do Paraná-Unioeste. Campus em Foz do Iguaçu. PR. 24.09.07).¹³

7. “*É que o professor de Direito faz bico [...] Advogado para dar aula, basta girar e cuspe*” (Professor livre docente aposentado da UERJ e procurador do Estado aposentado. Rio de Janeiro. 17.07.07).¹⁴
8. “*Tomara que tenha muito candidato porque professor de Direito é uma instabilidade só.*” (Funcionário de RH. Universidade do Oeste do Paraná-Unioeste. Campus em Foz do Iguaçu. PR. 24.09.07).¹⁵

As enunciações acima mostram que há supervalorização quanto à questão material e da experiência pessoal em contraposição aos valores humanos e ao comprometimento pessoal com a equipe discente (VENTURA, 2004).

Entre as causas, do desinteresse pela carreira acadêmica por parte do advogado, estão a remuneração baixa e a falta de investimento institucional para que o plano de carreira seja mais sólido e possa lhe dar sustentabilidade estimulando o futuro profissional para dedicar-se exclusivamente a esta atividade.

O professor de Direito ainda passa esta imagem e ele próprio considera a atividade como um complemento ao seu orçamento, um *status*, um item a mais em seu currículo profissional, e não o principal.

¹³ Informação passada pela funcionária pública após comentário pessoal da pesquisadora sobre o tema de pesquisa ser o perfil do professor de direito e durante pedido de informação sobre processo seletivo de concurso público para função de professor em Direito da universidade.

¹⁴ O informante fez a referência transcrita após resposta da pesquisadora sobre o tema de pesquisa da tese de doutorado sobre o perfil do professor de direito.

¹⁵ O informante complementou comentário de sua colega em relação à falta de compromisso do professor de direito em relação à aula e ao ensino durante o pedido de informação da pesquisadora sobre concurso público para professor na Unioeste, campus de Foz do Iguaçu.

Segundo Werneck (1992), educador brasileiro, a carreira do magistério enfrenta um tédio profundo e marcante que, em nosso entender, repercute também no magistério jurídico.

Os profissionais da área de Direito utilizam como válvula de escape para os problemas (inclusive financeiros) que a área traz, uma condição de relaxamento em relação aos deveres que a profissão requer.

Em relação ao magistério jurídico, esta profissão já era colocada em condição de profissão secundária, e hoje esta condição ainda permanece gerando como consequência a queda ainda maior do profissionalismo.

Qualquer que seja a causa do descaso, é importante destacar que a imagem apontada revela falta de profissionalismo e que os professores de Direito não são vistos como bons profissionais neste setor (apesar de, na maioria das vezes, serem apontados como excelentes profissionais fora do meio acadêmico).

Werneck (1992, p. 34) faz uma previsão em relação à decadência do magistério: “ou o magistério recobra a sua vocação e o seu profissionalismo, ou será desacreditado pela comunidade discente em muito pouco tempo”.

As condições mencionadas pelos informantes espelham o pacto de mediocridade (SILVA, 2004), a condição de fingimento e de mentira de que se está ensinando e alguém está aprendendo: “A teoria do fingimento é assim. O professor pode estar em sala, no entanto, não se sabe se há algum ensino” (WERNECK, 1992, p. 15).

Nesta condição de pedagogia do fingimento (WERNECK, 1992), as aparências sempre são privilegiadas em detrimento à realidade, onde o estar presente em aula e nada ensinar é algo fácil de fazer e se estende também a um faz de conta em que se finge que se paga e o profissional finge que trabalha.

Esta característica se revela nos baixos salários e na aura que a profissão tem de subemprego.

9. *“Olhar para a realidade e fazer dessa realidade um elemento de pesquisa do Direito é importante.”*¹⁶ (Mestre em Direito. Professor. Juiz da infância e adolescência. Universidade pública. Florianópolis. SC. 30.08.07).

Olhar a realidade objetivando conhecer reflete postura empirista, que visa uma prática de ensino entendida como transmissão (BECKER, 2005).

Até certo ponto, podemos considerar que a postura do professor de Direito é empirista¹⁷, pois esse profissional “conhece o Direito” porque “vive o Direito” em sua prática cotidiana e isto, por si só, em sua visão, lhe qualifica 100% para a prática em sala de aula.

Ao relatar a prática docente, as respostas apontam para um mundo inatingível, com papel desempenhado erroneamente em que a concepção de experiência é entendida como vivência (BECKER, 2005) fora da sala de aula: confunde-se capacidade conteudística com capacidade docente.

Tal vivência “significa, portanto, submissão ao meio, [...] e não a sua transformação. O sujeito reproduz, pela experiência, o meio; não o transforma” (BECKER, 2005, p. 12).¹⁸

¹⁶ Anotação feita pela autora durante debate realizado em seminário de pesquisa no curso de pós-graduação em direito, nível de doutorado.

¹⁷ Becker (2005, p. 12) afirma que o conhecimento na visão empirista decorre do mundo do objeto (físico ou social) e este mundo é determinante do sujeito. Frases do tipo “conheço uma cidade porque a vi”, “conheço uma música porque a ouvi” representam este pensamento empírico.

¹⁸ Becker (2005, p. 333) reforça que o modelo empirista implica na penetração do objeto na subjetividade, no caso em análise, dos papéis interiorizados e transportados completamente para a sala de aula.

Assim, o *doutor-professor* passa a transmitir verdades inquestionáveis ou não criticáveis acerca do mundo jurídico e do mundo jurídico experimentável fora da sala de aula.

As ações cobradas dos alunos, conseqüentemente, são exclusivamente reprodutivas. Não pode haver surpresas, que são, normalmente, rechaçadas e menosprezadas.

Becker (2005, p. 333) lembra que a epistemologia empirista, na maioria, inconsciente, fundamenta-se na pedagogia da repetição, ou melhor, da reprodução, treinamento (antipedagógica, autoritária, de arrogância didática).

Não há nesta concepção possibilidade de transformação, pois a verdade está no que ela é (a verdade é a lei, a jurisprudência, o funcionamento da estrutura, e não o que poderia ser).

O empirismo entende que a relação com o mundo é feita por repetição, imitação ou cópia: não há espaço para interação ou inovação.

Durante o período da pesquisa de campo propriamente dita, encontraram-se, igualmente, comentários que apontam para qual é a identidade que os professores de Direito possuem.

Na sua maioria, as manifestações apontam para uma não compreensão do que seja atuar como um educador apesar de revelarem uma tentativa de ser profissional na área.

Destacam-se a seguir algumas destas manifestações espontâneas:

- A – Um professor comentando sobre a pergunta do questionário a respeito do planejamento da aula disse: “*planejamento de aula não é engessamento*”. Continuou dizendo que “*o plano de ensino fazemos, pois somos obrigados, mas o plano de aula nunca fazemos, ou quase nunca*” (Professor. Doutor. Universidade Pública Federal. Florianópolis. 29.9.09).

- B – Outro docente comentou acerca do questionário para o seu colega: *“não é porque não há identificação que pode mentir”* (Professor. Mestre. Faculdade particular. Florianópolis. 1.10.09).
- C – Ao receber o questionário, uma professora disse que responderia logo após terminar uma atividade que faria com seus alunos, pois já tinha *“terminado de passar o conteúdo”*. E aí se virou para sua colega que estava na sala dos professores e em tom de espanto disse: *“você acredita que já terminei o conteúdo?”* (Faculdade particular. Florianópolis. 5.10.09).
- D – Em outra situação, durante o intervalo de aulas, um professor, indignado com a situação de desdém dos alunos, comentou com seu colega: *“eu não sou vingativo mas teve uma turma que me perturbou, daí eu dei uma prova pra ferrar”* (Professor. Mestre. Faculdade particular. Florianópolis. 5.10.09).
- E – Durante outro momento da pesquisa de campo, uma professora da área de comunicação perguntou por que aplicava o questionário aos professores de Direito e depois de ouvir a explicação sobre a pesquisa do perfil desta equipe, disse: *“são todos metidos, de nariz em pé, chatos, mas bem arrumados. Professor de Direito é uma coisa estranha! Eles estão sempre empinados”* (Professor. Especialista. Faculdade particular. Florianópolis. 7.10.09).
- F – Ao se direcionar para a sala de aula um professor comentou em tom de brincadeira com o colega: *“deixa eu ir começar logo, pois vou terminar cedo pois tenho um compromisso na OAB mais tarde”* (Professor. Faculdade particular. Florianópolis. 20.10.09).
- G – Um professor conversava com seu colega e em tom de orgulho disse: *“na minha aula exijo silêncio absoluto: ou*

falo eu ou falam eles. Alguém tem de falar e quebrar o silêncio e sou eu quem falo. Se não fizer assim, eles começam o ‘falaratório’ e atrapalham. Na minha sala o silêncio é tal que até o passarinho cantando me perturba.” (Professor. Mestre. Faculdade particular. Florianópolis. 20.10.09).

- H – Em resposta a este comentário acima, outra professora da mesma faculdade disse, também orgulhosa de sua didática: *“na minha sala, ‘coitados’, eles nem conseguem falar pois falo sem parar! Eles tentam perguntar mas falo: ‘espera aí, quando acabar de falar tudo, vocês perguntam’. E aí continuo falando e jogando conteúdo e só no final eles conseguem perguntar alguma coisa...e quando dá tempo pra isto”* (Professora. Especialista. Florianópolis. 20.10.09)
- I – Uma professora durante um intervalo disse à sua amiga: *“eu já acabei o conteúdo. Como acabei, vou dar um trabalho, uma atividade... vou fazer o quê, né?”* (Professora. Especialista. Faculdade particular. Florianópolis. 20.10.09).
- J – Enquanto aguardava na sala dos professores os docentes para entrega do questionário, e na medida em que não chegavam, uma professora de Direito falou: *“os professores de Direito não interagem, são isolados. Por isto não aparecem na sala dos professores. Os juízes-professores então... nem se fala...”* (Professora. Mestre. Faculdade particular. Florianópolis. 26.10.09).
- K – Ao perguntar a um dos funcionários de uma das faculdades pesquisadas sobre como poderia encontrar alguns dos professores da listagem, ele respondeu: *“Ah! Muitos deles vão direto pra sala, cortam o intervalo, saem mais cedo e nem passam por aqui. A gente não vê!”* (Faculdade particular. Florianópolis. 26.10.09).

Na amostra de relatos, até certo ponto pessimista em relação ao docente de Direito, é possível encontrar exceções que trazem esperança, indicam que alguma diferença está ocorrendo e descortinam o exemplarismo atuante. Não se poderia deixar de apontá-los, pois educar requer sempre otimismo e esperança de que o novo é possível. Basta despojamento e vontade para fazer diferente:

- A – “*Eu sempre critiquei professor que lê artigo no curso de Direito, então, não vou ficar aqui lendo as normas da ABNT [...]*.” (Professor Doutor em Direito. Universidade Pública Federal. Florianópolis. 1.06.07)¹⁹.

Esta frase revela coerência e aproximação entre teoria e prática docente numa crítica construtiva ao modelo de aula expositiva e coragem para não repetir o modelo preexistente, mantenedor do tipo de aula tradicional.

Na situação acima, houve aquilo que Freire (2007, p. 34) define como “corporificação das palavras pelo exemplo”, pois ensinar para ele exige que se faça o que se pensa e se fala.

- B – “*Não vou expor o aluno*” (Professora. Doutora em Direito. Universidade Pública Federal. Florianópolis. 20.04.07)²⁰.

A postura da professora demonstra “seriedade e afetividade”, que, para Freire (2007, p. 141), não podem ser radicalmente separadas, já que o bom professor sabe que “ensinar exige querer bem aos educandos”.

¹⁹ Informação anotada durante aula de pós-graduação em Direito, nível de mestrado cujo assunto era metodologia da pesquisa.

²⁰ A interlocutora fez referência à exigência de produtividade, publicação, que se coloca nos cursos de pós-graduação hoje e que leva os professores a publicarem vários trabalhos cujas pesquisas ainda estão imaturas. Na visão dela esta condição expõe desnecessariamente o aluno, pois futuramente irá se arrepender do que escreveu.

O educador deve compreender que afetividade e cognoscibilidade são indissociáveis. Cabe ao professor não deixar que sua afetividade afete o cumprimento ético de seu dever de professor no exercício da autoridade (FREIRE, 2007).

Neste caso, há clima de respeito e coerência que autentica o caráter formador do espaço pedagógico (FREIRE, 2007).

- C – “[...] Foi a forma encontrada para que se pudesse resolver os problemas de todos os alunos que me procuraram nas últimas semanas. Mudei toda a minha programação pessoal, que foi invertida e ampliada [...]”²¹ (Professor. Doutor em Direito. Universidade Pública Federal. Florianópolis. 4.6.07).

Revela despojamento, desprendimento, flexibilidade e acessibilidade sem, entretanto perder a autoridade e o comando: disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 2007, p. 135).

Esta condição representou exercício de autoridade democrática que cria ambiente para a construção da disciplina que não minimiza, em nada, o exercício da liberdade docente e discente. É exemplarismo puro.

Na condição de professor-educador é *mister* criar clima para que floresça o aprendizado da autonomia de maneira prática, e não somente pela teoria.

Infelizmente, estas condutas exemplaristas ainda são exceção, até mesmo na autoconscientização docente.

O resultado abaixo – proveniente da pesquisa de campo concretizada no segundo semestre de 2009 - revela como o professor ainda não acordou para a pedagogia silenciosa, presente e forte através de seus gestos.

²¹ Informação obtida por *e-mail* enviado aos alunos sobre a mudança de disciplinas e de conteúdo programático para adequar às necessidades dos alunos e atender aos seus pedidos.

Enquanto assim pensar e agir, a meta de uma docência reflexiva pode estar longe se o professor não demonstrar condutas em sala condizentes.

A pergunta aplicada inquiria sobre quais posturas do professor mais influenciariam a formação profissional do aluno e pedia que o docente enumerasse, em ordem crescente de importância quais assim consideraria: Expressão oral; Ações realizadas em sala; Teoria transmitida; Coerência entre a teoria e a prática; Expressão não verbal (corporal); Sustentação da autoimagem profissional; Apresentação pessoal (estética); Postura ética.

O quadro a seguir sintetiza a compilação das respostas obtidas:

	Importância - IES							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1- Expressão oral	16,28 15,19*	20,48 19,57*	11,58 11,05*	25,17 25,42*	14,91 15,53*	4,68 4,95*	2,21 2,45*	4,70 5,51*
2-Ações realizadas em sala	9,62 8,73*	11,10 10,52*	23,24 21,88*	22,35 22,14*	15,01 15,39*	4,97 5,24*	7,99 8,75*	5,74 6,77*
3-Teoria transmitida	12,97 12,08*	20,86 20,03*	21,26 20,33*	15,31 15,47*	14,24 14,89*	8,43 9,39*	4,48 5,02*	2,47 2,91*
4-Coerência entre a teoria e a prática	29,41 28,28*	26,47 26,14*	20,59 20,33*	10,17 10,53*	9,10 9,79*	3,21 3,70*	0,81 0,88*	0,27 0,31*
5-Expressão não verbal (corporal)	1,57 1,28*	6,59 5,57*	3,61 3,16*	8,04 7,26*	12,81 12,10*	30,85 30,34*	19,44 19,50*	17,12 18,21*
6-Sustentação da autoimagem profissional	2,39 2,06*	3,24 2,90*	8,53 7,42*	7,16 6,67*	7,62 7,41*	21,48 21,71*	14,41 29,20*	21,20 23,11*
7-Apresentação pessoal (estética)	0,57 0,52*	0,86 0,79*	3,36 2,92*	8,54 7,86*	9,40 9,03*	14,93 15,04*	28,32 29,02*	34,04 36,80*
8-Postura ética	33,66 31,87*	14,87 14,50*	13,34 12,94*	4,55 4,67*	14,93 15,88*	8,68 9,65*	4,60 5,20*	5,40 6,42*

Valores com (*) indicam o grau de importância do curso, somando 100% na coluna

Quadro 1 - Posturas que influenciam os alunos

Cada célula tem dois números, onde o de cima se refere à porcentagem de vezes que a postura apareceu em cada grau de importância, e o de baixo diz respeito a um determinado grau de importância que é o número de vezes que cada postura aparece com aquele grau de importância.

Por exemplo, das posturas ditas de importância 1, a “postura ética” apareceu mais vezes que as demais. Foi citada em 31,87% das vezes como a mais importante.

Quando se observa os graus de importância atribuídos à “postura ética”, tem-se 33,66% das vezes com importância 1; 14,87% com importância 2; 13,37% em 3º lugar de importância; e assim por diante.

Continuando na análise, constata-se que em segundo lugar ficou a coerência entre teoria e prática, com 28,28% de importância.

A terceira postura considerada mais influenciadora foi a expressão oral, com 15,19%. A teoria transmitida vem logo em seguida, com 12,08%, ficando as ações realizadas com 8,73% de importância e ações não verbais com 2,06%.

Como dito anteriormente, a postura ética foi a primeira escolha em ordem de importância dos respondentes, mostrando uma preocupação com esta condição que, inclusive, se sobrepõe à teoria transmitida.

Não foi objeto da inquirição, investigar sobre o que exatamente o professor entende como sendo postura ética, o que pode ser foco de outra pesquisa.

Diante deste dado, lança-se uma interrogação: até que ponto, durante sua ação em sala de aula, ele se mantém atento às suas condutas éticas enquanto transmite o conteúdo, que, em outras questões da pesquisa, foi apontado como um dos métodos usados com mais frequência?

Se assim foi em outra pergunta do questionário²², não deveriam os respondentes ter assinalado na atual questão, a teoria transmitida, como a mais influenciadora da formação profissional do aluno?

Há uma incoerência na sua compreensão que nos leva a afirmar que não há reflexão do professor sobre sua ação pedagógica.

Diante das respostas aos quesitos anteriores, cuja transmissão do conteúdo é a mais utilizada e considerada uma boa aula para compreensão do conteúdo, lançam-se algumas possibilidades interpretativas para o quesito ora assinalado como sendo o primordial na influência do futuro profissional:

- Durante sua ação em sala de aula o docente está vigilante à sua postura ética quando transmite o conteúdo?
- Sendo a postura ética fundamental para os respondentes, eles ponderam durante a práxis pedagógica, se ensinam algum algo antiético, mesmo que sutilmente?
- O docente escolhe a melhor maneira de comunicar o conteúdo de modo que destes preceitos também seja possível examinar uma postura ética, crítica, inovadora?
- Ao lecionar, o professor procura apontar informações que considera antiéticas e as explica?

O segundo ponto assinalado como o mais importante foi a coerência entre a teoria e a prática.

Parece que os pesquisados compreenderam teoria como sendo o conhecimento técnico que lecionam, e a prática, a ação profissional fora da docência.

²² Este resultado pode ser encontrado na tese de doutorado defendida por esta autora na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, cujo título é *O professor de Direito e o professor reflexivo: uma pesquisa de caráter etnográfico nos cursos de Direito da Grande Florianópolis*.

Tendo como pressuposto o exercício ponderativo sobre ação docente, poder-se-ia considerar coerência entre teoria e prática a relação existente entre o conjunto de informações transferidas e sua própria atitude em aula.

Com este item desejou-se também trazer à baila esta possível identificação entre sua teoria sobre o que é ser professor de Direito e sua prática docente. Mas diante das limitações já apontadas ao instrumento de pesquisa através de questionário, esta resposta só poderia ser obtida de maneira precisa em outro instrumento, como por exemplo, uma entrevista.

Uma possibilidade forte para a marcação desta pergunta é que os professores responderam rapidamente ao item sem realmente refletirem sobre a questão.

De qualquer maneira, pelas respostas, pode-se supor que enquanto profissional não docente, ele considera a coerência entre seu conhecimento teórico e a prática profissional importante.

Assim sendo, em sala de aula, ele percebe a relevância da coerência entre o que professa e a sua aplicação extraclasse, durante seu desempenho profissional.

Espera-se que, nesta coerência entre atuação técnica e conhecimento especializado, ele também insira a conduta ética como algo fundamental. Caso sim, teremos coerência entre os dois itens assinalados.

No caso de uma análise voltada para atuação docente ética e uma coerência entre teoria e prática docente, teríamos a seguinte situação exemplificativa: o docente a favor da aula dialogada, mas atuando na prática exclusivamente segundo seu pensamento e desconsiderando a voz do aluno.

O inverso também se apresentaria: uma importância dada à didática mais prática e, de fato, utilizar apenas aula-conferência.

Outro aspecto que se pode ressaltar deste resultado é a relação entre ética, conhecimento teórico proveniente da

bibliografia especializada e a prática jurídica fundamentada neste conhecimento teórico.

Parece que, ao assinalar ambos os quesitos como os principais, o docente entende que existe uma teoria no livro e a prática jurídica dele baseada nesta teoria.

A partir disto, o que ele fala em sala de aula sobre a sua atuação profissional jurídica, coaduna, concorda com o que o livro apresenta. Daí a coerência ser importante.

Em outras palavras, o docente estudou o livro, faz o que a teoria aborda, e passa, em sala de aula, o conteúdo “certo”, idêntico à bibliografia adotada.

Se assim for, ele não espera encontrar em sala de aula um aluno que lhe questione sobre algo antiético, pois se a teoria fala que não pode algo e ele, professor, repete que não pode, não há razão para alguma dúvida que saia deste roteiro de mera reprodução, dogmatismo e antirreflexão.

Se o aluno perguntar algo antiético, como arguir o professor se ele mesmo age desta forma, a resposta comum, que poderia ser encontrada na realidade da sala de aula é que isto é irrelevante para o contexto, pois o que importa mesmo é o conteúdo que ele está transmitindo.

Para ilustrar, apresenta-se uma situação vivenciada em que um aluno indagou a pesquisadora se ela declarava todos os produtos que trazia do exterior, uma vez que ninguém declara, mesmo a lei impondo tal obrigação²³.

Tudo isto leva a pensar nas seguintes proposições que podem ser objeto de pesquisa futura e que considera-se interessante aprofundar em algum outro trabalho (deixa-se aqui o desafio a quem se candidatar):

²³ Felizmente, na situação em questão ficou-se firme na postura e foi respondido que sim e que a argumentação que todos agem da mesma forma – contrária à lei – não retira o caráter antiético da conduta.

- 1 – Os professores não associam a ética com a docência jurídica porque privilegiam a transmissão pura do conteúdo como sendo a didática primordial e o que não se agrega a esta condição não faz parte do trabalho docente;
- 2 – Tudo que vai além do conhecimento profissional técnico não é por ele considerado relevante na sua atuação docente. Ele favorece o tecnicismo puro;
- 3 – Sua reflexão docente se atrela exclusivamente ao conteúdo da aula.

De modo geral, os itens que atingiram as últimas colocações são aspectos que fogem ao que se chama de configurações mais externas da atividade docente.

Eles tratam de pontos mais implícitos à práxis pedagógica, mas são compreendidos como não menos importante aos olhos de quem reflete com mais intento acerca da docência.

Retirando a sustentação da autoimagem profissional e a apresentação pessoal que focam a docência mais no ego do professor, os demais pontos tratam de uma fala silenciosa.

Apesar deste aparente silêncio, ele é parte atuante, muitas vezes mais observado pelos alunos que o próprio conteúdo transmitido, que marcam sua vida profissional.

Um dos exemplos é justamente o modelo empirista de atuação do docente de Direito que “vai aprendendo na prática” a partir de posturas observadas em seus antigos professores quando era acadêmico.

Enfim, compreende-se que ainda há um longo caminho a percorrer no que se refere a uma verdadeira atuação reflexiva dos professores de Direito respondentes da pesquisa de campo.

6 Conclusão

Certamente não se pode afirmar que há conclusão, pois o predomínio da análise foi o de iniciar um movimento questionador, um ensaio interpretativo, principalmente, de pensamento quanto ao tema de pesquisa.

Neste artigo, se desenvolveram basicamente algumas reflexões sobre o professor de Direito tendo como base os relatos colhidos através de observações espontâneas sobre este profissional.

Não se objetivou detalhar aspectos didático-pedagógicos, mas ressaltar que as imagens observadas revelam a necessidade de investigar outros aspectos relacionados a esta questão, procurando, com isto, reforçar a ideia de que certas atualizações docentes precisam ser aceleradas.

Foram reunidos depoimentos que mostraram certa consequência acerca da imagem que a categoria possui e passa.

Neles, se verificou que a ilusão da autossuficiência docente transparece em palavras e se revela por gestos, posturas e olhares. Permanece uma postura dicotômica, em que a distância entre a teoria e a prática é muito grande, afastando ainda mais a conduta exemplarista.

Apesar do impulso que a Resolução n. 9/2004 trouxe, parece que a preocupação não ultrapassou a letra da lei, não comoveu intrinsecamente a personalidade docente.

Procurou-se aqui ressaltar a importância de se expandir ao máximo a autopercepção no processo docente, pois a obrigatoriedade legal não é suficiente para concretizar uma transformação ampla.

O professor precisa reforçar o compromisso com seu público – os estudantes – e substituir suas próprias preocupações pela responsabilidade social que tem.

A teática²⁴ da reflexão permitirá ao professor-profissional e ao profissional-professor²⁵ do Direito o exercício da docência jurídica integral, autônoma e responsável.

Entende-se que para iniciar esta conscientização, o profissional precisa enxergar sua função a partir de um querer-ser ao invés do poder-dever, uma vez que o querer-ser exige trabalho constante de autorreflexão sobre o papel desempenhado e sobre a formação humanista-profissional do corpo discente.²⁶

Esta autorreflexão implica em uma ponderação sobre a imagem que este profissional transmite aos alunos, sobre a realidade do seu desempenho e sobre a possível necessidade de mudança: tudo pautado na leitura que o docente faz dos anseios dos alunos (VENTURA, 2004).

António Nóvoa (1992), educador português, afirma que a mudança e inovação pedagógica são dependentes do pensamento reflexivo. Por sua vez, esta autoconscientização quanto às próprias ações é indispensável ao processo de transformação que irá repercutir na imagem existente.

Segundo o autor, há uma resistência para se abandonar práticas adotadas, modos de proceder, gostos, vontades, gestos, rotinas e comportamentos, muitas vezes utilizados com sucesso ao longo da vida profissional. Nóvoa sintetiza seu pensamento afirmando ser “impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA 1992, p. 17).

²⁴ Neologismo da ciência Conscienciologia que significa teoria+prática (ARAÚJO; PINHEIRO; 2005, p. 147).

²⁵ Estes termos são utilizados por autores que comentam tanto o ensino superior quanto a docência jurídica e se referem aos professores com dedicação exclusiva no ensino superior sem outra atividade profissional além da docência, e àqueles que têm uma atividade profissional extraclasses e somam a ela a docência.

²⁶ Paulo Freire aponta que o principal momento da formação de professores é o da “reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2007, p. 39).

De modo geral, o professor mantém-se centrado em sua própria figura, o que gera desinteresse para tentar a auto e heterocompreensão, reforçando, assim, a imagem autoritária que desconsidera a “pedagogia centrada no aluno” (BECKER, 2005, p. 10). Devido às múltiplas funções, não lhe resta tempo para se dedicar a algum tipo de reflexão sobre sua condição docente.

Entende-se ser preciso que haja o reconhecimento como um educador, e para tanto, o professor precisa deixar de lado os apriorismos contraproducentes em sala de aula assim como se liberar do(s) papel(éis) de autoridade pública ou casuístico, caso existam.

Pensa-se que o princípio do exemplarismo, apontado por educadores, entre eles Paulo Freire, como sendo a postura do professor condizente com aquilo que fala e ensina em sala de aula, irá permitir uma transformação eficiente e eficaz na docência jurídica. Isto porque ele demanda, também, que o professor seja um exemplo ético a ser seguido pelos seus alunos.

Entende-se que estes são aspectos importantes para o professor de Direito reflexivo.

Referências

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

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *In*: _____.(Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Lisboa: Porto, 1996.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. (Org.). **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Lisboa: Porto, 1996.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar.** 9.ed. Campinas: Papyrus, 2006.

ARAUJO, Felipe; PINHEIRO, Lourdes. **Dicionário de verbos conjugados da língua portuguesa.** Foz do Iguaçu: Editares, 2005.

ARRUDA JR., Edmundo Lima de Arruda. **Ensino Jurídico e Sociedade.** São Paulo: Acadêmica, 1989.

BARRETO, Vicente. **Sete notas sobre o ensino jurídico.** *In:* Encontros da UnB: *ensino jurídico.* Brasília: Editora da UnB, 1979.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior:** desafios e possibilidades. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BERGER, Peter L. **Perspectivas sociológicas:** uma visão humanística. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em pedagogia universitária. .: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas: Papyrus, 2007.

CERQUEIRA, Daniel Torres. História do direito: dois parceiros de uma longa jornada. *In:* CERQUEIRA, Daniel Torres; FILHO, Roberto Fragale. **O ensino jurídico em debate:** o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica. Campinas: Millennium, 2007.

COLAÇO, Thais Luzia. **Aprendendo a ensinar direito o Direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. *In: Encontros da UnB: ensino jurídico*. Brasília: Editora da UnB, 1979.

_____. **Palavras de um professor**. Rio de Janeiro: Forense, 1975.

_____. **A educação jurídica e a crise brasileira**. S/l. Revista dos Tribunais, 1955.

DEWEY, John. **How we think**. Nova York: D. C. Heath & CO. Publishers, s.d.

_____. **Vida e educação**. Trad. Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdades de Direito ou Fábricas de Ilusões?** Rio de Janeiro: Letra Capital, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **O ensino de graduação na universidade: a aula universitária**. Disponível em: <http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.
- MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores associados, 2007.
- NÓVOA, António (Org). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.
- PARREIRA, Lelis Dias. **A atividade de ensino-aprendizagem na formação do pensamento teórico-científico de alunos no curso de Direito da Universidade católica de Goiás**. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em educação. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2008.
- PIACENTINI, Dulce de Queiroz. Vygotsky, Freire e Morin e a educação para os direitos humanos. *In*: COLAÇO, Thais Luzia. **Aprendendo a ensinar direito o Direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2006.
- PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (Orgs.). **Dicionário de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- RIBEIRO JÚNIOR, João. **A formação pedagógica do professor de Direito**. Campinas: Papirus, 2001.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico: saber e poder**. São Paulo: Acadêmica, 1988.
- _____. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.
- _____. **Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

_____. Roberto Lyra Filho: a importância de sua obra na história do ensino do direito brasileiro. *In*: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres; FILHO, José Carlos de Araújo Almeida. **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium, 2007.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Boiteux, 2000.

_____. **O Direito no III milênio**. Canoas: Ulbra, 2000.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. 2 ed. 1ª reimpr. Trad. Manuel José do Carmo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

ROGERS, Carl; FREIBERG, Jerome H. **Freedom to learn**. 3 ed. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

ROGERS, Carl; ROSENBERG, Rachel L. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU, 1977.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SILVA, Artur Stamford. Relação professor/aluno. Projeto pedagógico como indício de superação do pacto da mediocridade. **Anuário ABEDI**. Ano 2. n. 2. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. 1 reimpr. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. 10. Reimp. Londres: Ashgate Publishing Ltda, 2007.

SCHÖN, Donald; ARGYRIS, Chris. **Theory in practice: professional effectiveness**. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1974.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. *In*: DEWEY, John. **Vida e educação**. Petrópolis: Vozes, 1978.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

VENTURA, Deisy. **Ensinar direito**. Barueri: Manole, 2004.

VIEIRA, Waldo. Verbete: **Exemplo Pedagógico**. Enciclopédia da Conscienciologia. Foz do Iguaçu: Editares, 2010.

WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e Ensino do Direito: o sonho acabou**. Vol. II. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

WINCH, Christopher; GINGELL, John. **Dicionário de filosofia da educação**. São Paulo: Contexto, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAPÍTULO VI

A LITERATURA COMO APORTE METODOLÓGICO NO ENSINO DO DIREITO¹

Luis Carlos Cancellier de Olivo

Resumo:

O que se pretende, nesta abordagem, é situar o ensino de Coimbra no contexto de formação do ensino superior na idade média, desde a criação das primeiras Universidades, como Paris, Bolonha e Coimbra, até a reforma pombalina de 1770, quando os jesuítas perderam o monopólio da docência, oportunidade em que foram estabelecidas as bases para um ensino jurídico adequado aos interesses da burguesia mercantilista em expansão, tanto na metrópole portuguesa quanto na colônia brasileira. Ao estudar as raízes medievais do ensino jurídico nacional buscamos elementos que nos possibilitem compreender as razões de sua crise atual e com isso contribuir para a superação de alguns impasses que o caracterizam. Por fim, propõe-se, por meio dos estudos de “Direito e literatura”, uma nova metodologia para o ensino jurídico brasileiro.

Palavras-chave:

Ensino do Direito. Ensino jurídico. Direito e literatura. Direito canônico. Brasil colônia. Jusnaturalismo. Modernidade.

1 Texto adaptado do artigo publicado em 2000 na coletânea *Ensino jurídico para quem?*, organizada por Horácio Wanderlei Rodrigues e publicada pela Fundação Boiteux, sob o título “Origens históricas do ensino jurídico brasileiro”

1 Nota introdutória

O ensino do Direito por meio da literatura, isto é, esta como aporte metodológico, é uma alternativa que se coloca diante da constatação de que a crise no ensino jurídico brasileiro permanece no centro da discussão.

Na medida em que se entende o estudo do Direito através da Literatura como uma nova maneira de recontar o Direito, abre-se a possibilidade de inverter o próprio entendimento do significado das normas jurídicas: inicia-se na consequência das normas jurídicas e não na sua formulação inicial. “É uma forma de entender o Direito a partir de seus efeitos e de seus reflexos concretos na sociedade” (OLIVO; SIQUEIRA, 2008).

A crise no ensino jurídico brasileiro é um tema que tem preocupado boa parte dos operadores do Direito. Esta crise se reflete tanto na ampliação desmedida dos cursos de Direito em todo o país, quanto na reduzida quantidade de acadêmicos que obtêm aprovação nos Exames de Ordem patrocinados pela OAB. A crise do Direito – e com ela a crise do próprio ensino do Direito – pode ser entendida como parte integrante da crise geral do sistema educacional brasileiro, ou como uma projeção do problema geral do ensino superior e de todo o sistema educacional, como queria San Tiago Dantas. Há também quem analise este processo como um elemento da crise geral do capitalismo, sistema econômico que tem no modelo liberal individual do Direito pátrio um de seus sustentáculos ideológicos.

Alguns autores vão buscar no modo de ensinar formalista das Faculdades de Recife e de São Paulo a origem do academismo e do dogmatismo do atual ensino jurídico. Este estilo – importado principalmente das salas de aula da universidade portuguesa de Coimbra – exerceu profunda influência não só

no ensino jurídico quanto no próprio Direito praticado no Brasil.

O que se pretende, nesta abordagem, é situar o ensino de Coimbra no contexto de formação do ensino superior na idade média, desde a criação das primeiras Universidades, como Paris, Bolonha e Coimbra, até a reforma pombalina de 1770, quando os jesuítas perderam o monopólio da docência, oportunidade em que foram estabelecidas as bases para um ensino jurídico adequado aos interesses da burguesia mercantilista em expansão, tanto na metrópole portuguesa quanto na colônia brasileira.

Ao estudar as raízes medievais do ensino jurídico nacional buscamos elementos que nos possibilitem compreender as razões de sua crise atual e com isso contribuir para a superação de alguns impasses que o caracterizam.

2 Origem da universidade

Em sua origem mais remota, Manacorda (1999) vai buscar nas decisões dos Concílios de Toledo, na Espanha, em 527, e de Vaison, na França, em 529, fundamentos que possibilitam compreender os primeiros momentos da criação dos cursos de Direito. Diz ele que São Bento, em sua *Regula*, já distinguia quatro espécie de monges: os cenobitas, que viviam em comum, sob a mesma regra; os anacoretas ou eremitas, que após o cenóbio enfrentaram a experiência da solidão; os sarabaitas, que viviam sozinhos ou em pequenos grupos; e os errantes, que procuravam hospitalidade por alguns dias nos mosteiros, sempre andando e nunca fixando-se num lugar (seriam os precursores dos goliardos das futuras Universidades).

Estes cléricos vacantes, cujos membros viviam mendigando entre as cidades, fundaram associações juridicamente reconhecidas por todos (*universi*) e assumiam a responsabilidade pelo pagamento dos seus mestres. No final do primeiro milênio, em paralelo ao surgimento da economia mercantil e da

organização das cidades, apareceram também os mestres livres, clérigos ou leigos que possuindo a *licentia docendo* concedida pelo *magischola* ensinavam também para leigos as artes liberais do trívio e quadrívio.

As Universidades, e os cursos jurídicos em particular, surgiram em um contexto determinado, situado no século XI. A querela das investiduras é apontada por Giordani (1982) como um momento importante no debate sobre a necessidade do conhecimento jurídico, visto que cada uma das partes em conflito – especialmente os reis e imperadores da França e da Itália – buscavam no Direito Romano, no Canônico ou no imperial a fundamentação para suas teses.

Le Goff (1991), por seu lado, aponta no desenvolvimento das atividades comerciais a base do crescimento das Faculdades de Direito, num momento em que se contrapunham os interesses da Igreja católica e os de burguesia emergente, representada pelos mercadores e banqueiros. Ele lembra que as faculdades mais frequentadas eram as que conduziam às profissões laicas, ou semilaicas, mais lucrativas. Daí o destaque das faculdades de Direito que formavam os notários, cada vez mais necessários no século XIII, em função do desenvolvimento dos contratos comerciais.

A transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, em seus primeiros momentos, fez nascerem as corporações de ofício, onde a relação de obediência não se dava de forma tão verticalizada como na vassalagem. Para regular esta nova forma de organização, coletiva, autônoma, e definir sua personalidade jurídica, sua disciplina interna, entre outros aspectos, era necessário o conhecimento e o uso de regras de Direito, notadamente o Direito Romano.

Giordani (1982) ressalta que o desenvolvimento urbano criou um ambiente favorável e inspirador para a estruturação

de Universidades. As primeiras Universidades surgem também num momento conhecido como Renascimento do século XII, onde a concepção teleológica-filosófica de Santo Agostinho – para quem o Direito é resultado da vontade divina, devendo ser aceito sem ser discutido – é substituída pela concepção escolástica de S. Tomás de Aquino, que entende o Direito como reflexo de uma ordem natural das coisas, averiguável pela razão.

Para Hespanha (1982), este é um momento de confronto envolvendo os Integristas da patrística agostiniana e os Realistas racionalistas da escolástica, que se contrapunham à redução do saber válido e legítimo ao saber escritural, capaz de resolver todos os problemas práticos e teóricos. Na patrística o estudo do Direito estava voltado apenas para a interpretação das Escrituras.

Nesta revolução provocada pela descoberta dos textos lógicos de Aristóteles, os partidários de S. Tomás julgavam as escrituras insuficientes para a resolução dos novos problemas culturais e sociais. Daí o reestabelecimento na crença da razão e das ciências profanas, o fim do conflito entre fé e razão, a possibilidade da livre investigação intelectual e da interpretação baseada na Lógica dialética.

A denominação de *universitas*, segundo Giordani (1982), surgiu pela primeira vez em 1208 em um documento do Papa Inocêncio III dirigido ao Stadium Generale parisiense. Neste documento o Papa usa a expressão *universitas magistrorum et scholarium* (Universidade de mestres e alunos) e destaca que tais Universidades poderiam ser criadas de três maneiras: a) espontâneas; b) por ato oficial; c) por migração.

No primeiro caso estavam aquelas que surgiam naturalmente de escolas anteriores, como por exemplo, as Universidades de Paris e de Bolonha. Já as criadas surgiam por ato do Papa ou do imperador, autoridades que possuíam soberania

para fundar este tipo de estabelecimento que tinha privilégios, como a *licencia ubique dicendi*, validos em todo o mundo cristão, como as Universidades de Nápoles ou Coimbra. Por fim, as nascidas por migração foram Universidades dissidentes de instituições já existentes, como a Universidade de Pádua, que nasceu da migração de professores de Bolonha, na Itália, em 1222. Também na França o mesmo fenômeno ocorreu em relação aos professores da Universidade de Paris que migraram para as Universidades de Angers e Orleans, nos anos de 1229-1231.

3 Início do ensino jurídico

É de Manacorda (1999) a referência à Universidade italiana de Bolonha como aquela que proporcionou, na segunda metade do século XI, o início ao ensino do Direito Romano por obra de Pepone, “seguido no começo do século seguinte por Irnério, pelo qual se costuma começar a história das Universidades medievais”. O currículo escolar continha no início apenas a disciplina Direito Civil, mas passou a abranger também o Direito Canônico depois que Graciano, em 1140, incluiu as leis eclesiásticas no seu *Decretum* ou *Concordatia Discordantium Canonum* (Concordância de Cânones Discordantes). Ao lado das Artes Liberais, da Medicina e da Teologia, estas foram as quatro faculdades típicas, embora não exclusivas, das Universidades medievais, “uma das criações mais originais e uma das heranças culturais mais significativas da idade média”, no dizer de Manacorda (1999).

É importante registrar, entretanto, que no século XI Alberico de Montecassino introduzira o estudo de *Ars dictandi*, disciplina esta que atingiria seu apogeu no século XIII com Guido Faba e outros mestres de Bolonha. Nela ensinava-se a escrever cartas, atos oficiais, diplomas, privilégios papais,

ou mesmo correspondências familiares, identificando-se imediatamente com o estudo do Direito. A *Ars dictandi*, segundo Manacorda (1999), está “na origem daquela elegantíssima maravilha cultural que é a linguagem burocrática”.

Também Gilissen (1995) reconhece nos juristas de Bolonha os primeiros a estudar o Direito como uma ciência. Afastaram-se dos antigos quadros do *Trivium*, separando o estudo do Direito da retórica e da dialética. Analisando o conjunto da codificação justiniana, estudaram o Direito Romano como um sistema jurídico coerente e completo, independentemente do Direito do seu tempo. “Contribuíram assim para o desenvolvimento de uma ciência do Direito cujo ensino é assegurado em escolas (mais tarde chamadas faculdades) exclusivamente reservadas aos estudos jurídicos”, como ressalta o historiador belga.

O método usado em Bolonha era a glosa, isto é, uma breve explicação de uma palavra ou de uma oração, ou mesmo, de um texto de Direito Romano, com base no Código de Justiniano (Digesto, Instituições, Codex, Novelas). Quatro foram os grandes doutores desta Escola: Bulgarus, Martinus Gosia, Hugo, Jacobus; já no século XIII destacaram-se Azo e Acúrsio.

A Escola dos Glosadores de Bolonha perdeu força devido ao método de repetição das glosas, ao mesmo tempo em que no século XII surgiam novas Universidades de Modena, em 1182, Pádua, em 1222 e Nápoles, em 1224, todas na Itália; Paris, século XII, Montpellier, fim do século XII, Toulouse, 1228 e Orleans, começo do século XIII, todas na França; Oxford, na Inglaterra; Salamanca, em 1215 e Valladolid, em 1260, ambas na Espanha; Coimbra, em Portugal, em 1290.

Em quase todas estas Universidades, os primeiros professores foram discípulos da Escola de Bolonha. Na Escola de Orleans, entretanto, produziu-se uma renovação do método romanista, e a partir da crítica aos glosadores, passou-se usar o método

dialético, menos apegado ao texto e mais argumentativo.

Já do final do século XIII ao princípio do século XVI predominou a Escola dos Comentadores, ou Pós-Glosadores. Baseado na dialética escolástica de S. Tomás de Aquino, procurou tirar do texto do Direito Romano os princípios gerais para aplicar aos novos problemas concretos. O método residia na discussão e no raciocínio lógico: divisão e subdivisão da matéria; estabelecimento de premissas; destas deduziam-se inferências; as conclusões eram submetidas à crítica; levantavam-se objeções, combatidas com novos argumentos.

Entre os mais influentes juristas pós-glosadores que lecionavam nas Universidades de Bolonha, Pavia e Pisa, destacam-se Bártolo (1313-1357) e seu mais fiel discípulo, Baldus de Ubaldis. Em sua pesquisa sobre as origens da educação, Manacorda (1999) reproduz alguns dos textos medievais que demonstravam a preocupação dos professores da época com o conceito de estudos, a didática a ser empregada e a forma de se efetuar os exames de passagem de grau.

Assim, quanto ao tema o que é estudo, quantos tipos de estudo existem e por ordem de quem deve ser feito, a resposta era encontrada no título XXXI das *Siete partidas* ou *Libro de Las leyes*, que estabelecia ser o estudo a

... união de mestres e estudantes, que se realiza em qualquer lugar com a vontade e o objetivo de aprender as ciências. Existem duas espécies de estudo: a primeira é aquela que chamamos de estudo geral, em que há mestres das artes, como gramática, lógica, retórica, aritmética, geometria, música e astronomia, como também há mestres em decretos e senhores de leis; este estudo deve ser estabelecido por mandado do Papa, do Imperador ou do Rei. A segunda espécie é aquela que chamamos de estudo particular, que é o ensino que um mestre qualquer ministra numa cidade qualquer, privadamente, a alguns alunos.

Manacorda (1999) mostra que o *Libro de Las Leys* determinava aos professores bolonheses o uso de uma didática que levasse em conta a exposição de suas disciplinas de forma correta e leal. Os livros deveriam ser lidos de maneira que fossem compreendidos pelos alunos da melhor forma possível.

No que diz respeito aos exames para avaliação de aprendizagem, ilustrativa é esta passagem citada pelo educador italiano:

O estudante que quer ter a honra de ser mestre, primeiro deve ser discípulo; quando este acabou de aprender a ciência, deve apresentar-se perante os *mayorales* do estudo, que têm o poder de conferir-lhe a licença. Estes (após verificado se é pessoa de bom nome e de bons costumes) devem lhe propor a leitura de livros das disciplinas que quer ser mestre, e se ele tem boa compreensão do texto e do glossário daquela ciência, bom método e linguagem fluente para expô-la, e responde bem às questões e perguntas que lhe fazem, devem dar-lhe publicamente a honra de ser mestre, fazendo-o jurar para expor correta e lealmente sua ciência.

Odofredo, discípulo dos discípulos de Irnério e professor de Bolonha (1228), apresentava aos estudantes o programa de seu curso, que pela riqueza e valor histórico merece aqui ser citado:

Quanto ao método de ensino, segurei o método observado pelos doutores antigos e modernos e particularmente pelo meu mestre; o método é o seguinte: primeiro, dar-vos-ei um resumo de cada título antes de proceder à análise literal do texto; segundo, farei uma exposição a mais clara e explícita possível do teor de cada fragmento incluído no título; terceiro, farei a leitura do texto com o objetivo de emendá-lo; quarto, repetirei brevemente o conteúdo da norma; quinto, esclarecerei as aparentes contradições, acrescentando alguns princípios gerais de Direito (extraídos do próprio texto), chamado comumente de *Brocardica*, como também as distinções e os problemas sutis e úteis decorrentes da norma, com suas respectivas soluções, dentro dos limites da capacidade que a Divina Providência me concederá. Se alguma lei merecer, em virtude de sua importância e dificuldade, uma repetição, essa repetição será feita à noite. As *disputationes* realizar-se-ão pelo menos duas vezes por ano: uma vez antes do Natal e uma vez antes da Páscoa, se estais de acordo.

Ao concluir o curso Odofredo dizia:

Senhores, como sabeis todos vós que frequentastes minhas aulas, já iniciamos, percorremos e acabamos este livro. Agradeçamos, portanto, a Deus, a sua Virgem Mãe e a todos os Santos. É costume antigo nesta cidade de, ao término do curso, cantar missa em honra do Espírito Santo. O costume é bom e deve ser guardado. É costume também que os doutores, terminado o curso, digam algo sobre seus futuros programas; assim eu também direi alguma coisa, mas prometo ser breve. No ano vindouro, respeitando os estatutos como sempre fiz, darei aulas ordinárias, na melhor forma possível, mas não terei aulas extraordinárias, porque os estudantes não são bons pagadores, desejam aprender sem pagar – de acordo com o ditado: aprender todos querem, pagar, ninguém!. Encerro, despedindo-vos com a bênção de Deus e convidando-vos a assistir à Missa.

Já nos estertores da Idade Media, lembra Gilissen (1995), surgiu a Escola dos Humanistas. Como os Bartolistas tinham procurado adaptar o Direito Romano ao Direito medieval, os humanistas rejeitaram esta hipótese e estudaram o Direito Romano em seu estado puro, sem a influência das glosas, explicando-o através de análises históricas. O humanismo desenvolveu-se entre juristas franceses, notadamente na Universidade de Burges e de Toulouse, no começo do século XVI.

Loyn (1992) afirma que o Direito tornou-se, depois da Teologia, a mais prestigiosa das disciplinas acadêmicas, um treinamento para a elite letrada que, no período central da Idade Média, progredia nos escalões do governo. Como decorrência desta nova realidade surgiram naturalmente conflitos entre os novos advogados civilistas e os mergulhados na tradição, no Direito feudal e no costume.

Lembra Loyn (1992) que a política, a teoria política e o estudo do Direito também eram parceiros íntimos, e muitos dos grandes mestres juristas do final da Idade Média envolveram-se ativamente em controvérsias sobre o fim do Grande Cisma e o

movimento conciliar. Conceitos de soberania e de *utilitas* pública foram formulados por juristas romanos. A disciplina de Direito persistiu academicamente como uma das mais gratificantes, nas acepções intelectual e prática da palavra. Organizado em Universidades, o estudo do Direito exerceu um poderoso e permanente efeito sobre a vida intelectual da Europa.

4 Primeiros letrados em Portugal

Em Portugal, neste período inicial do segundo milênio, para o desempenho de suas funções a Coroa mantinha um Conselho ou Cúria Ordinária, cujos membros mais importantes eram o Alferes-mor, portador do pendão real e substituto do rei no comando militar; o Mordomo-mor, superintendente da Casa real e da administração civil do reino; e o Chanceler-mor, guarda dos selos reais, responsável pela promulgação de leis, cartas de privilégio ou de foral, enfim, do expediente jurisdicional da corte. Além destes o rei contava com a assessoria de alguns letrados, como os célebres chanceler mestre Alberto (desde 1142) e chanceler Julião (desde 1183), primeiros representantes de uma categoria – a dos letrados peritos em Direito Romano e Canônico – que teria um poder crescente junto ao rei.

Durante o século XIV surgiram nomes como Mestre Gonçalo das Leis (1343), mestre Gonçalo dos Decretais (1357), entre outros. Hespanha (1982) relata que alguns deles teriam vindo do estrangeiro, das novas Universidades onde se ensinava o Direito Romano e o Direito Canônico, como aqueles clérigos letrados que D. Dinis obteve, no início do século XIV, do Papa; outros seriam já nacionais, formados nas Universidades peninsulares, nomeadamente, Salamanca, ou no Estudo Geral Lisboa, a partir de 1288.

Ao lado da Cúria ordinária era eventualmente convocada a Cúria extraordinária, formada por um número maior de pessoas, reunida em ocasiões extraordinárias, que auxiliava o rei na superior administração da justiça, quer em primeira instância, aos privilegiados, quer, como tribunal de recurso, aos súditos em geral. Além dos tribunais da corte existiam, na Alta Idade média peninsular, os tribunais locais que tinham a tarefa de aplicar o Direito. Eram assembleias comunitárias, denominadas *concilium* ou *iuncta*, presidida por juizes, provavelmente eleitos pelo povo.

A primeira legislação régia portuguesa veio a ser promulgada pela Cúria extraordinária portuguesa com D. Afonso II, em 1211. Era composta por 30 atos legislativos e, como bem lembra Hespanha (1982), “nas próprias leis da Cúria de 1211, há traços que podem ser imputáveis à influência do Direito Romano renascido – diretamente ou por intermédio do Direito Canônico – sobretudo em matéria processual”.

5 Criação da Universidade de Coimbra

Como visto anteriormente, a ideia da existência de pessoa jurídica coletiva surge no Direito medieval. Para a Escola dos Comentadores (Bártolo, Baldo), o Direito de constituir associação decorria, não apenas de lei positiva ou de autorização de soberano, mas mesmo do Direito natural, o que justificaria a criação de sociedades mineiras, guildas comerciais, associações bancárias e mesmo as universidades.

É de Hespanha (1982) a informação de que na bula papal que sanciona a fundação da Universidade de Coimbra, em 9 de agosto de 1290, Nicolau IV autoriza a criação de uma licenciatura em Direito civil e Canônico; em 1309, na carta que é considerada como primeiro estatuto da Universidade, D. Dinis, além de

instituir dois lugares de lentes de Direito Canônico, implantou a cátedra de um outro Direito Romano a fim de instruir os juízes do reino na resolução das árduas questões de Direito. Por outro lado, as *Siete Partidas* dispunham que os estudos de Direito civil e Canônico deveriam ser necessariamente incluídos nos currículos universitários.

O estudo conjunto do Direito Canônico com o Romano permitiu que a Universidade portuguesa colaborasse com as de Salamanca, Bolonha e Toulouse na formação dos oficiais juristas da corte e dos tribunais.

A influência da legislação espanhola no Direito português se verifica pelo acolhimento da *Siete Partidas*, aplicadas a partir dos fins do século XIII como Direito subsidiário. As *Siete Partidas* (nome que deriva do fato de serem divididas em sete partes) constituem uma obra primordialmente destinada ao ensino do Direito; no entanto, adquirem formalmente a condição de Direito subsidiário em 1348; nas Partidas, as soluções jurídicas propostas – quase todas fortemente influenciadas pelo Direito comum – são justificadas com argumentos tirados da dogmática romanística, da filosofia antiga – Aristóteles, Sêneca, Boécio – ou da Teologia – São Tomás de Aquino.

Num posterior momento, há uma reação à interferência espanhola e na segunda metade do século XIV registra-se a influência mais direta dos próprios textos Romano-Canônicos. Entre os sinais de mudança está a crítica feita por D. Pedro, em 1361, ao Conservador da Universidade de Coimbra, censurando-o por ele só aceitar as alegações fundadas nas *Siete Partidas*, recusando as que os estudantes lhe apresentavam fundadas nos textos Romano-Canônicos ensinados naquele estabelecimento superior.

O grande objetivo da Universidade sempre foi o de formar mão de obra qualificada para ocupar os postos-chaves públicos. Salienta Hespanha (1982), que embora não existam muitos

dados sobre as condições e os resultados do funcionamento da Universidade até meados do século XVI (concretamente, até 1537), sabe-se que nela se ensinou, desde a fundação, o Direito Romano e o Direito Canônico e que o objetivo desse ensino era a formação de letrados que assegurassem “um melhor governo das coisas públicas. A importância social das matérias jurídicas, bem como sua procura, fizeram com que as faculdades jurídicas fossem consideradas como as mais importantes da Universidade. A elas se dirigia a maior parte dos estudantes da Universidade”.

Gilissen (1995) aponta que a formação de uma ciência jurídica erudita e de um correspondente corpo de juristas letrados e profissionais teve consequências profundas na prática jurídica: a) aumentou a distância entre o Direito oficial e letrado, cultivados na corte e nos poucos juízes letrados da periferia, e o Direito vivido pela maior parte da população e praticado na esmagadora maioria dos tribunais locais, servido por juízes eleitos e analfabetos; b) criou uma generalizada reação contra os juízes letrados, visível na literatura de costume, como em Gil Vicente, no *Auto da Barca do Inferno*; c) gerou forte espírito de corpo entre os juristas profissionais, que combinado com sua função social de árbitros e defensores dos privilégios estatamentais, os constituiu numa camada politicamente decisiva; d) criou uma literatura jurídica própria.

Quanto ao grau que o estudante poderia obter na Faculdade de Direito de Coimbra, frisa este mesmo autor que três tipos de grau acadêmico em Direito Civil (Leis) ou Canônico (Cânones) eram concedidos de acordo com o desempenho escolar. O bacharelado era tão comum que quase se tornou sinônimo de magistratura. O licenciado foi o mais valorizado até o século XVII, e envolvia quatro anos adicionais de estudo após a obtenção do bacharelado. Depois da primeira reforma de Coimbra em 1612, a licenciatura diminuiu de importância e tornou-se um título

adjunto ao de bacharelado. O doutorado era um grau honorífico que realmente não indicava qualidades ou conhecimentos superiores, mas que era buscado principalmente por aqueles que faziam parte do corpo docente universitário. Pessoas com este título podiam contudo entrar para o serviço real depois de terem feito uma carreira universitária, e muitos professores universitários podiam ser encontrados nos postos mais altos da burocracia profissional.

O núcleo do pensamento político estava no relacionamento povo-rei-lei. Algumas teorias subordinavam o rei à lei, reconhecendo o Direito de resistência à tirania. Já a magistratura, por ser criação real, não tinha este Direito. Essa doutrina, de inspiração jesuíta, encontrou apoio no pensamento legal estrangeiro, notadamente italiano e espanhol. Tal teoria, evidente, interessava à burocracia real.

5.1 Reforma Pombalina nos estudos

A principal reforma da Universidade de Coimbra, em 1770-72, é a mais conhecida medida de reforma educacional de Pombal. Às quatro Faculdades maiores (Teologia, Cânones, Direito, Medicina), foram acrescentadas as de Matemática e Filosofia, esta destinada ao ensino das ciências naturais. O conhecimento da natureza, baseado na observação, em vez de deduzido do pensamento dos sábios antigos, transformou-se na principal atividade de todas as faculdades. Pombal abriu Coimbra para os ensinamentos da modernidade emergente, de Newton e Descartes, impugnando o nome e a filosofia de Aristóteles, por entender que “as regras mais seguras são as que mais se apartam de Aristóteles”, conforme Cunha (1986).

Os Comentadores de Bolonha só deixarão de influenciar o ensino jurídico português com essa reforma, oportunidade em que a tradição jurídica passa a sofrer, segundo Gilissen (1995), uma severa crítica. Reafirmado o caráter subsidiário do Direito

Romano, cuja recepção é sujeita à triagem da “Boa Razão”, Pombal bane a autoridade de Bártolo e Acúrsio, bem como o uso do Direito Canônico nos tribunais civis.

Na área curricular a Reforma Pombalina dos Estudos Jurídicos introduziu as cadeiras de Direito Natural Público Universal e das Gentes, voltada para o ensino das inovações doutrinárias e legislativas da Europa da época; a cadeira de História Civil dos Povos; a cadeira de Direitos Romano e Português; e, por fim, a cadeira de Direito Pátrio, servida por um compêndio, as *Institutiones iuris civilis lusitani*, de Pascoal José de Melo Freire.

Para Schwartz (1979), entretanto, a mudança das tendências e mesmo as reformas universitárias dos fins do século XVIII não alteraram de maneira significativa a natureza do curso de Direito e da jurisprudência. Coimbra manteve o monopólio nessa esfera. O estudo do Direito continuou a ser, basicamente, a leitura e explicação dos códigos romanos e dos comentadores medievais.

Difícilmente o estudo dessas fontes prepararia alguém de maneira adequada para assumir a sempre crescente amplitude de deveres colocados nas mãos dos juristas. Mesmo assim, continuou a prevalecer a teoria de que a familiaridade com o Direito Romano preparava o homem para a magistratura, e que os magistrados eram os mais adequados para exercerem as tarefas da burocracia.

Como entre os objetivos da reforma pombalina estava a modernização do corpo do Direito, desligando-o da tradição jurídica medieval e aproximando-o das escolas jurídicas europeias ligadas ao iluminismo, Pombal também incluiu a disciplina “História do Direito” em Coimbra. A função do estudo da história jurídica, explica Hespanha (1982), era a de relativizar e desvalorizar o Direito vigente, mostrando a miséria de sua origem, justificando a sua substituição por um novo Direito expurgado dos vícios do passado.

Por isso, os manuais universitários desse período eram antifeudalistas, antirromanistas, antiabsolutistas, como os de Melo Freire, Ricardo Nogueira e Coelho da Rocha. A História do Direito tinha um papel crítico e militante, auxiliando a construir um direito burguês em detrimento de um direito feudal, o que se dará com as reformas jurídicas liberais e a edição do Código Civil de 1867.

Em 1851 esta cadeira foi parcialmente substituída por outra, propedêutica e dogmática, a Enciclopédia Jurídica. Já não era mais conveniente estudar a História do Direito, pois a possibilidade de conhecer experiências jurídicas alternativas constituiria um risco ao mito da naturalidade do Direito burguês.

6 O ensino superior no Brasil

Depois de iniciado o processo de conquista, do encobrimento, segundo Dussel (1993), foi fundada a primeira Universidade do continente latino-americano que se tem registro, em 1538, na Ilha de São Domingos, justamente onde Colombo desembarcou. A experiência durou pouco e esse estabelecimento de ensino logo em seguida fechou. Em 1553 foi inaugurada a Universidade do México, com as Faculdades de Filosofia, Cânones/Direito, Teologia. Depois surgiram as Universidade de São Marcos (Peru), de São Felipe (Chile) e Córdoba (Argentina).

Em 1822, quando da independência brasileira, existiam 26 Universidades na América espanhola, enquanto que em nosso território não havia nenhum estabelecimento de ensino superior. Como explicar essa ausência? Cunha (1986) discute algumas possibilidades. A hipótese mais frequente é de um premeditado bloqueio promovido por Portugal ao ensino superior no Brasil. Dessa maneira a colônia seria incapaz de produzir sua própria cultura, sua ciência, suas letras.

Isso explicaria, por exemplo, a resposta negativa formulada pelo Conselho Ultramarino a um requerimento das autoridades coloniais solicitando a instalação de um curso de Medicina na região das minas, no ano de 1768. A obrigatoriedade de brasileiros cursarem o ensino superior em Portugal era uma forma de manter o vínculo de dependência. O Governo lusitano mantinha uma política de concessão de bolsas de estudo para quem fosse para Coimbra.

É possível, entretanto, argumentar que durante o período colonial já existia um ensino superior bem desenvolvido Brasil, ministrado pela Igreja Católica, abrangendo as áreas de Filosofia, Teologia e Matemática, nos colégios jesuítas da Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Olinda, Maranhão e Pará, ou de Filosofia e Teologia, no colégio franciscano, no Rio de Janeiro e no Seminário de Olinda.

Duas possibilidades podem justificar o quadro educacional no Brasil do século XVII, a saber: a) o povo local tinha uma cultura própria, o que dificultava a dominação estrangeira; desse modo, os jesuítas tiveram que ensinar na língua geral, e não em grego ou hebraico, conforme previsto na *Ratio Studiorum*; b) na Espanha havia uma população de 9 milhões e o país possuía inúmeras Universidades famosas, como Valença, Lérida, Barcelona, Santiago de Compostela, Valadolid, Alcalá e Salamanca, sendo esta a maior, com 6 mil alunos e 60 cátedras.

Já Portugal possuiu 1,5 milhão de habitantes e apenas uma Universidade, a de Coimbra. Só mais tarde foi fundada a Universidade de Évora. Logo, a população letrada espanhola era muito maior do que a portuguesa. A Espanha transferia recursos docentes para as colônias, sem prejudicar as suas Universidades, o que não ocorria com Portugal.

6.1 O papel da Companhia de Jesus

Criada em 1549, a Companhia de Jesus chegou ao Brasil em 1549, com o Governador-geral Tomé de Souza e só saiu da colônia em 1750, quando expulsa de Portugal por conta da nova política do Marquês de Pombal. Aqui os jesuítas fundaram 17 colégios que ofereciam os cursos elementar, humanidades, artes e Teologia. O primeiro deles, o do Bahia, nasceu já em 1550 e em 1589 estavam matriculados 216 alunos.

Os estabelecimentos de ensino criados pelos jesuítas seguiam normas padronizadas e sistematizadas na *Ratio Studiorum*, de 1599, que previa o currículo único dos estudos escolares, dividido em dois graus: a) *studia inferiora*, correspondente ao ensino secundário; b) *studia superiora*, correspondente ao ensino superior.

Este segundo grau compreendia os cursos de Filosofia e Teologia. O curso de Filosofia levava três anos. Aristóteles era o autor estudado: no primeiro ano lia-se *A Lógica*; no segundo, *De Coelo*, *De Generatione* e *Meteoros*; no terceiro, continuava-se com *De Generatione*, acrescentando-se *De Anima* e a *Metafísica*; paralelamente a essas obras principais, lia-se, na cadeira de moral, a *Ética* e, na de Matemática, a *Geometria* e a *Cosmografia*. No curso de Teologia, de quatro anos, a ênfase era para o estudo de São Tomás de Aquino.

O método de ensino, seguido por todos os professores, era baseado no princípio da unidade: um mesmo mestre acompanhava um grupo de alunos no estudo de cada matéria, do início ao fim. O curso de artes era propedêutico aos cursos profissionais da Universidade de Coimbra (Medicina, Cânones e Direito). Por isso este curso foi aberto para atender à demanda de “externos”, sem preocupação com a carreira eclesiástica.

Os jesuítas mantinham o Colégio de Évora, em Portugal, idêntico ao Colégio da Bahia. Os graduados em Évora podiam

ingressar diretamente no curso de Direito da Universidade de Coimbra, depois de cursar um ano da disciplina de Lógica. Mas este privilégio não era reconhecido aos estudantes baianos. Os graduados em Artes na Bahia eram obrigados a repetir o curso em Coimbra ou em Évora, ou, ainda, a prestarem exames de equivalência.

A Câmara Municipal da Bahia passou a enviar ao rei de Portugal, a partir de 1662, diversas solicitações de equivalência dos graus conferidos pelo colégio local ao de Évora. Os dirigentes da Universidade de Coimbra opuseram-se à extensão do privilégio alegando a questão dos moços pardos, ou seja, a existência de estudantes brasileiros negros e morenos. Somente a partir de 1689 os estudantes baianos, graduados em Filosofia, passaram a ser dispensados de frequentar cursos complementares ou a se submeter a exames de equivalência para ingressar nos cursos de Direito da Universidade de Coimbra.

Os jesuítas desempenharam um papel ideológico e burocrático da maior relevância na colônia e os seus colégios cumpriam uma tríplice função, assim definida por Cunha (1986): a) de um lado, formar padres para a atividade missionária; b) de outro, formar quadros para o aparelho repressivo, como oficiais de justiça, da fazenda e da administração; c) por fim, ilustrar a classe dominante local, fossem os filhos dos proprietários de terra e de minas, fossem os filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes.

A doutrina da Igreja Católica, prossegue o autor, estava presente “nas ideologias dominantes, profunda, explícita e generalizadamente, inserida nas organizações do aparelho repressivo do Estado, nas corporações de ofício, nas normas sociais que regiam as práticas da vida econômica, política, familiar, pedagógica”.

6.2 Início da magistratura nacional

Na análise que faz da formação da magistratura brasileira, Schwartz (1979) diz que Mem de Sá (1557/1572), o terceiro governador geral, foi o primeiro dirigente letrado a chegar ao Brasil, depois de ter exercido cargo na Casa da Suplicação e atuado como Conselheiro do Rei. Estava, portanto, à altura de exercer os poderes judiciais e as prerrogativas próprias da nova função no Brasil.

Quando o rei da Espanha, Felipe II, assumiu o trono de Portugal, implementou no Brasil a Relação da Bahia, como parte de sua reforma judiciária. A justiça não seria mais atribuição do Ouvidor Geral. O primeiro Tribunal Superior brasileiro viria a ser instalado em 1606, após a promulgação das Ordenações Filipinas, subordinado à Casa de Suplicação, em Portugal.

Os magistrados que vinham de Portugal, lembra Schwartz (1979), eram formados pelas Faculdades de Lei Civil ou Canônica da Universidade de Coimbra. O primeiro Desembargador nascido no Brasil, só seria nomeado quase meio século depois, em 1653. Tratava-se de Simão Álvares da Penha Deus Dará, casado com uma irmã do padre Vieira.

Desde 1537, quando o Rei João III estabelecera em caráter permanente a Universidade de Coimbra, o estudo da lei tinha se tornado cada vez mais importante. A favorita era a lei canônica, uma vez que preparava o estudante para a burocracia civil e eclesiástica. Entretanto o Direito Canônico e o civil concentravam-se ao redor de certos cursos fixos que enfatizavam o Direito dos comentadores medievais tidos em alta consideração, como Bartolo.

O estudo de Direito de um ponto de vista técnico, prossegue Schwartz (1979), mais que preparar o estudante para o exercício de sua profissão e para o ingresso no serviço real, inculcava

nele também um complexo padrão de ações e critérios aceitos. Em Coimbra, a formação em Direito era um processo de socialização destinado a criar um senso de lealdade e obediência ao rei. É bastante significativo que, durante os trezentos anos em que o Brasil foi colônia de Portugal, Coimbra fosse a única Faculdade de Direito dentro do império português. Todos os magistrados do império, tivessem eles nascido nas colônias ou no continente, passavam pelo currículo daquela escola e bebiam seu conhecimento em Direito e na arte de governar naquela fonte.

Diz ainda Schwartz (1979) que, em certo sentido, esse processo ligava a elite intelectual à metrópole de forma bastante diversa da América espanhola, onde Universidades locais estavam a serviço da elite colonial. “Havia magistrados nascidos e educados no Peru que nunca tinham ido à Espanha. No império português, ao contrário, nenhum magistrado nascido nas colônias deixava de estudar na metrópole.”

O mesmo processo ocorreu com os advogados formados em Coimbra que vieram para o Brasil antes da chegada do Tribunal. Não há dúvidas de que a instalação do órgão judiciário no Brasil criou novas oportunidades para o desempenho da profissão. As Ordenações Filipinas tentaram diminuir a rabulice regulamentando as taxas, prescrevendo penalidades por má conduta e malversação e controlando, em linhas gerais, a profissão de advogado.

6.3 Reflexos da reforma pombalina na colônia

Quando Pombal procedeu a sua reforma política e econômica, tinha em mente, segundo Cunha (1986), possibilitar o incentivo às manufaturas da metrópole, incentivar a acumulação de capital público e privado, bem como a substituição da

ideologia feudal pela capitalista. Para implementar essa política Pombal precisa aumentar o poder do Estado, o que implicava aumentar a exploração na colônia.

Daí o choque com os jesuítas, que exploravam certos produtos, em parceria com os índios. Os colonos, por sua vez, que desenvolviam atividades mercantis-capitalistas, apoiaram incondicionalmente as reformas pombalinas.

A política de Pombal tinha como base o legalismo, ou seja, todos deveriam se submeter ao poder do Estado, mais especificamente ao Rei. Os jesuítas, alegando que só deviam obediência ao Papa, entraram em conflito com os bispos, que por serem nomeados pelo rei, a este deviam obediência. Foi nesse quadro de disputa que a Companhia de Jesus perdeu o controle da Universidade de Coimbra e foi expulsa de Portugal.

No Brasil, como consequência, foram fechadas 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários maiores, além de um número não determinado de seminários menores. Em 1776 os franciscanos foram autorizados por Alvará régio a abrir um curso superior no Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro. Era, na realidade, uma Faculdade, organizada conforme a Universidade de Coimbra e funcionou até 1805.

Já o Seminário de Olinda foi fundado em 1798 por José Joaquim da Cunha Azeredo Coutinho, Bispo de Olinda de 1779 a 1802, formado em Direito Canônico e Filosofia em Coimbra. Coutinho foi um dos responsáveis pela divulgação da nova ideologia vigente, de combate à escolástica. Nos novos currículos escolares a ênfase estava direcionada para as aulas de Grego, Hebraico, Filosofia, Teologia, Retórica, Poética, Desenho e Figura, Aritmética, Geometria e Francês.

7 Cursos de Direito no Brasil

Seguindo a mesma função dos cursos europeus, a criação das Faculdades de Direito no Brasil obedeceu à lógica das classes dirigentes, que necessitavam de quadros aperfeiçoados para administrar o Estado. Depois de salientar que o verdadeiro Estado nacional brasileiro surgiu em 1808 com a chegada da família real portuguesa, Cunha (1986) afirma que o ensino superior atual nasceu “junto com o Estado nacional, gerado por ele e para cumprir, predominantemente, as funções próprias deste”. O papel da independência de 1822 foi o de “acrescentar mais dois cursos, de Direito, ao rol dos já existentes, seguindo a mesma lógica de promover a formação dos burocratas na medida em que eles se faziam necessários”.

A burocracia funcional, segundo Cunha (1986), foi definida por Pang e Seckinher como um mandarinato, em alusão ao termo mandarim, que era uma figura destacada no feudalismo chinês, chamado pelo imperador para compor a burocracia estatal. Esse mesmo fenômeno será analisado por Raimundo Faoro (1989) com base no conceito de Max Weber, de patrimonialismo.

Portanto, são essas escolas superiores, principalmente as de Direito, nas quais estavam matriculados ao fim do império mais da metade dos jovens alunos oriundos das grandes famílias proprietárias de terras e de escravos, que desempenharam um papel central no recrutamento e na formação dos mandarins, isto é, da nova burocracia emergente, formada por juízes, administradores, parlamentares e servidores públicos. Caso fosse beneficiado com o privilégio de algum apadrinhamento político, poderia concorrer a algum cargo eletivo. Daí Joaquim Nabuco dizer que as Faculdades de Direito já eram antessalas da Câmara dos Deputados.

A importância do ensino jurídico na formação de quadros para o Estado estava clara nessa passagem do projeto elaborado pelo Visconde de Cachoeira, em 1825, que regeira, segundo a lei de 11 de agosto de 1827, o funcionamento dos cursos de São Paulo e Olinda. O documento do Visconde conforme, explica Bastos (2000), estava baseado nos estatutos novos e luminosos da Universidade de Coimbra, ao tempo da reforma pombalina e deveria ser utilizado enquanto as Congregações não tivessem seus próprios estatutos:

Tendo-se decretado que houvesse, nesta Corte, um Curso Jurídico para nele se ensinarem as doutrinas de jurisprudência em geral, a fim de se cultivar este ramo da instrução pública, e se formarem homens hábeis para serem um dia sábios Magistrados, e peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que possam a vir ser dignos Deputados, e Senadores, e aptos para ocuparem os lugares diplomáticos, e mais empregados do Estado.

O novo curso, que teria duração de cinco anos, tinha assim definido o seu currículo: 1º ano: Direito Natural, Direito Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes, Diplomacia; 2º ano: O mesmo do 1º ano, acrescentando Direito Público Eclesiástico; 3º ano: Direito Pátrio Civil, Direito Pátrio Criminal com a Teoria do Processo Criminal; 4º ano: Continuação do Direito Pátrio Civil, Direito Mercantil e Marítimo; 5º ano: Economia Política, Teoria e Prática do Processo adotado pelas leis do Império.

Em 1854, por decreto de 28 de abril, os cursos jurídicos foram transformados em Faculdades de Direito. O de Olinda foi transferido para Recife. Os currículos sofreram pequenas alterações, como se observa: 1º ano: Direito Natural, Direito Público Universal, Análise da Constituição do Império, Instituto de Direito Romano; 2º ano: Direito Natural, Direito Público Universal, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes, Diplomacia, Direito Eclesiástico; 3º ano: Direito Civil Pátrio com análise e

comparação do Direito Romano, Direito Criminal incluindo o Militar; 4º ano: Direito Civil Pátrio com análise e comparação do Direito Romano, Direito Marítimo, Direito Comercial; 5º ano: Hermenêutica Jurídica, Processo Civil e Criminal, incluindo o Militar, Prática Forense, Economia Política, Direito Administrativo.

Para ingressar nas Faculdades de Direito, determinavam os Estatutos de 1827 que o candidato deveria ter uma idade mínima de 15 anos e aprovação nos exames preparatórios de língua latina e francesa, retórica, filosofia racional e moral, aritmética e geometria. Os cursos apenas faziam o exame, mas não ofereciam os estudos que preparassem para elas.

Para resolver esse problema foram editados novos Estatutos, em 7 de novembro de 1831, incorporando mais seis cadeiras destinadas a ministrar o ensino exigido pelos exames: latim, francês e inglês; retórica e poética; lógica, metafísica e ética; aritmética e geometria; história; e geografia. A partir de então os estudantes adquiriam na própria escola os conhecimentos exigidos para os exames. Refletindo o momento econômico e político da época, de importação dos princípios iluministas franceses e de consolidação de uma burguesia comercial, registra-se a influência da doutrina francesa nos cursos de Direito brasileiros. Nesse sentido, Cunha (1986) lembra que os estatutos dos cursos jurídicos criados em 1827, redigidos pelo Visconde de Cachoeira, davam grande importância ao conhecimento da língua francesa, pois nela estavam escritos

os melhores livros de Direito natural público e das gentes, marítimo e comercial, que convém consultar, maiormente entrando estas doutrinas no plano do estudo do Curso Jurídicos, e sendo escritos em francês muitos dos livros que devem por ora servir de compêndios.

8 Aspectos atuais da crise

Segundo Rodrigues (1993), entre as principais características do ensino jurídico atual encontram-se o tradicionalismo e o conservadorismo, que decorrem da influência do positivismo; desconhecimento da realidade e das necessidades sociais; ênfase no judicialismo e no praxismo; metodologia de ensino de aula-conferência; currículos voltados para as disciplinas dogmáticas; estudantes acomodados; corpo docente mal preparado; mercado de trabalho semissaturado; instituições administradas de forma centralizada; a concepção ideológica do liberalismo.

Por sua vez, Wolkmer (1998) alude ao fato de que é na origem mercantilista, absolutista e contrarreformista da formação social portuguesa que se pode buscar os primeiros fatores geradores de uma tradição político-jurídico-burocrática, individualista, erudita e legalista. Ressalta a contraditória confluência da herança colonial burocrático-patrimonialista e a tradição liberal na formação das instituições jurídicas, dando origem a um Direito voltado à defesa dos interesses da oligarquia, favorecendo o clientelismo, o nepotismo e a cooptação e introduzindo um padrão de legalidade formalista.

Salienta Rodrigues (1993) que o liberalismo é o paradigma político e ideológico do discurso jurídico e sua crise deve ser entendida no contexto da crise geral do capitalismo que se reflete pelos indicadores econômicos e sociais. Na crise geral do capitalismo, ao Direito são atribuídas duas funções: por um lado a de legitimar o procedimento através da legalidade dos atos, o que se daria pelo processo judicial, e por outro, legitimar um consenso sobre os objetivos sociais, seja pelos Direitos humanos ou pelas normas programáticas.

Entretanto essa tentativa de solucionar a crise através do Direito apenas amplia e reforça a própria crise do Direito, pois

ele não possui instrumentos capazes de solucioná-la. “O ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo é o ensino desse Direito em crise”, acentua Rodrigues (1993).

O primeiro sintoma dessa crise pode ser identificado no próprio meio como ele foi imposto, com a chegada dos colonizadores portugueses no século XVI. Ressalta Wolkmer (1998) que tanto o índio quanto o negro não conseguiram fazer valer seus direitos. Predominou o Direito português. No início, essencialmente particular, cuja fonte era a vontade do donatário, “que administrava seus domínios como feudos particulares”. Os textos dessa época, que corresponde ao regime das Capitânicas Hereditárias, eram a Legislação Eclesiástica, as Cartas de Doação e os Forais.

Com a implantação dos Governos Gerais, acrescentam-se as Cartas-Régias, os Alvarás, Regimentos dos governadores, leis e Ordenações Reais (Afonsinas, de 1446, Manuelinas, de 1521 e Filipinas, de 1603). Para resolver questões não contempladas pelas ordenações, principalmente comerciais, Portugal editava as “Leis Extravagantes”. Mais tarde, em 1769, com a reforma pombalina, foi instituída a “Lei da Boa Razão”, que limitava o uso do Direito Romano, da glosa e dos arestos, dando preferência à lei pátria.

A ideia de legalidade que perpassa o Direito moderno na sociedade liberal individualista é herança de particularidades político-históricas advindas desde o Brasil Colônia, tais como o patrimonialismo, a burocracia e as tradições conservadora e liberal, lembra Wolkmer (1998), para quem:

[...] a transposição e a adequação do Direito escrito europeu para a estrutura colonial brasileira acabou obstruindo o reconhecimento e a incorporação de prática legais nativas consuetudinárias, resultando na imposição de um certo tipo de cultura jurídica que

reproduziria a estranha e contraditória convivência de procedimentos burocráticos-patrimonialistas com a retórica do formalismo liberal e individualista.

O jusnaturalismo vê o Direito fora da realidade, de forma metafísica e idealista. Já o Direito ensinado, do ponto de vista positivista, é exegético, ou seja, leva em conta as leis em vigor, dos códigos, o que transforma os profissionais em técnicos a serviço da burocracia dominante. Essas duas visões de mundo prevaleceram em todo o processo de formação do Direito no Brasil, sendo a primeira até a proclamação da República e a segunda até os dias atuais, diz Rodrigues (1993).

O primeiro trabalho jusfilosófico nacional surgiu com o poeta inconfidente Tomás Antônio Gonzaga, no século XVIII. Embora defendesse ideias iluministas, republicanas e liberais, Gonzaga escreveu seu *Tratado de Direito Natural* de forma a não desagradar os meios culturais na Metrópole. No período colonial a produção teórica ficou limitada à reprodução dos textos evangélicos a cargo dos jesuítas. “Toda concepção sobre lei, Direito e justiça restringia-se às diretrizes ético-religiosas da Igreja Católica, que refletia um jusnaturalismo tomista-escolástico”, informa Wolkmer (1998).

Um traço primordial do liberalismo foi o seu jurisdicismo, que moldou o principal perfil da cultura jurídica brasileira, qual seja o bacharelismo liberal. Dois fatores básicos edificaram a cultura jurídica nacional, a saber: por um lado a criação dos cursos jurídicos e de uma elite própria; de outro a elaboração de um arcabouço jurídico no Império, constituído de uma Constituição, vários códigos, leis, etc.

Segundo Joaquim de Falcão, duas eram as funções básicas das Escolas de Recife e São Paulo: a) ser um polo de sistematização e irradiação do liberalismo enquanto nova ideologia política-jurídica capaz de defender e integrar a sociedade;

b) dar efetivação constitucional ao liberalismo no contexto formador de um quadro administrativo profissional.

A Escola de Recife caracterizou-se pela erudição, ilustração e acolhimento de influências estrangeiras vinculadas ao ideário liberal, notadamente a germânica, com contribuição de Tobias Barreto no sentido de limitar a influência portuguesa e francesa; leitura naturalista, cientificista, histórica e sociológica, baseada no evolucionismo e no monismo, com crítica às doutrinas jusnaturalistas e espiritualistas. Tinha como preocupação preparar doutrinares e homens de ciências.

Já a Academia de São Paulo era o palco do bacharelismo liberal e da oligarquia agrária paulista. Optou pelo caminho da reflexão e da militância política, no jornalismo (periodismo acadêmico) e nas artes, proporcionando embates entre liberalismo e democracia, moderados e radicais, republicanos abolicionistas e monarquistas escravocratas. Possibilitou o surgimento de correntes filosófico-culturais como o jusnaturalismo, o ecletismo filosófico, o laicismo e o positivismo. Tinha como preocupação formar burocratas e dirigentes políticos.

9 Literatura: uma nova metodologia para o ensino jurídico

Os estudos de “Direito e Literatura” desenvolveram-se nos últimos anos com considerável avanço nos círculos acadêmicos e judiciais dos Estados Unidos e aos poucos ganham seguidores nos espaços europeus, em especial Espanha, Portugal e França. Saliente-se, porém, que na Inglaterra as peças de Shakespeare já atraíam a atenção da comunidade jurídica desde o século XVIII, que nela viam um importante contributo para o estudo das leis e da jurisprudência.

Embora seja recente no Brasil, já há produção considerável de estudos que apontam para uma possibilidade do estudo da Literatura para uma melhor compreensão do direito, em especial quanto aos aspectos metodológicos.

Neste sentido identificam-se algumas linhas de pesquisa que norteiam tais estudos, que poderiam ser, em síntese, agrupadas em três áreas: a) o direito na literatura, que procura identificar temas jurídicos sobre os quais o autor literário desenvolve sua narrativa; b) o direito como literatura, que no sentido inverso, entende a produção jurídica como eminentemente textual; c) direito da literatura, que aborda os aspectos jurídicos da atividade literária, tais como direito autoral, plágio ou censura.

Em seu ensaio “Sobre justiça e literatura”, Herbert Rosendorfer (2001, p. 335) sustenta que a literatura consegue, por meio da fantasia e da imaginação, realizar a única e verdadeira crítica à injustiça instaurada em todas as relações humanas, sociais e institucionais. O direito, que institui mecanismos voltados à realização da justiça, como as leis e os tribunais, é incapaz de conseguir tal objetivo, pois, mesmo o conceito de justiça, tal qual o de moral, é uma realização humana utópica. A justiça só pode ter lugar em um mundo imaginado, construído fora da realidade, pois ali poderá representar o real e ao mesmo tempo denunciá-lo como injusto.

A literatura, por mais que seja ficção e fantasia, não deixará de ser um relato representativo do universo histórico, sobre o qual o escritor retira os elementos para a constituição de seu enredo. E quanto mais verossímil for o seu relato, quanto mais identificar as reais relações de poder que sustentam determinadas sociedades, embora as descreva de modo ilusório, estará o escritor de fato produzindo literatura, aquela que se perpetua no tempo, pois sintonizada com a verdadeira condição humana: o enfrentamento diário com a injustiça.

Tome-se como exemplo a obra clássica de Machado de Assis, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Qual a função do discurso jurídico da época machadiana no discurso literário de *Memórias*? Esta é uma pergunta chave que se busca responder, constatada a existência de um discurso jurídico oculto na obra. O jurídico é parte integrante de um contexto determinado, que de uma forma ou de outra aparece na obra literária, mesmo que sob o seu aspecto moral ou filosófico. Há, então, grande possibilidade de que o jurídico, efetivamente, esteja presente, mesmo que invisível, em *Brás Cubas* (OLIVO, 2011)

A obediência às Ordenações Filipinas caracterizou o sistema normativo brasileiro até a Constituição de 1824, quando se imaginou que um arcabouço jurídico, constitucional e liberal com pretensões democráticas formais poderia superar as contradições de uma ordem econômica e social escravocrata. A sociedade de *Brás Cubas* inclui afilhados e protegidos, libertos e agregados à deriva. Uns agraciados pela roda da fortuna; outros desamparados à própria sorte. Tudo ajustado ao texto da lei e ao “ideal” de justiça. O relato literário de época faz o juiz de hoje entender as raízes históricas de sua atividade e atualizá-las.

A pouca importância que Brás dá aos estudos em Coimbra, ao contrário do que queria seu pai, Machado mostra pelas poucas linhas com que escreveu o capítulo Bacharel-me:

A Universidade esperava-me com as suas matérias árduas; estudei as muito mediocrementemente, e nem por isso perdi o grau de bacharel; deram-me com a solenidade do estilo, após os anos da lei; uma bela festa que me encheu de orgulho e de saudades – principalmente de saudades. [...] No dia em que a Universidade me atestou, em pergaminho, uma ciência que eu estava longe de trazer arraigada no cérebro, confesso que me achei de algum modo logrado, ainda que orgulhoso. Explico-me: o diploma era uma carta de alforria; se me dava a liberdade, dava-me a responsabilidade (MACHADO DE ASSIS, 1997).

A partir da escolha de determinadas obras ficcionais, os docentes podem transportar para a sala de aula uma realidade vivida imaginariamente pelos autores, mas que encontra paralelo no mundo da vida, espelhada na legislação codificada, nas decisões dos tribunais, na doutrina jurídica.

10 Considerações finais

Em seus vários momentos, a Universidade e, em particular os cursos de Direito, tiveram como objetivo a criação de um corpo de profissionais qualificados para a administração da máquina pública. Assim se deu tanto na Universidade de Bolonha quanto na de Coimbra e, recentemente, nos cursos jurídicos criados no Brasil.

Na verdade o ensino de Direito refletiu sempre, ao longo da história, um comprometimento com a ordem social e econômica dominante. Na Alta Idade Média registra-se a predominância do ensino religioso, voltado para a formação de padres.

Com os primeiros sinais de declínio do feudalismo e o surgimento de um novo modo de produção, surgiram as Universidades e a retomada do estudo do Direito tornou-se necessária para resolver as novas relações jurídicas surgidas entre proprietários de terras, mercadores, banqueiros, nobres e religiosos.

Em todos os períodos o objetivo central foi mantido: criar um corpo burocrático que pudesse auxiliar papas, reis e imperadores a administrar a justiça. No caso brasileiro, o papel desempenhado pela Universidade de Coimbra na formação da magistratura nacional evidencia a força do ensino de Direito durante o período colonial.

Não há como desconsiderar o fator simbólico exercido pelo profissional recém-formado, fosse ele magistrado, advogado, parlamentar ou servidor público civil. O *status* patrocinado pelo título de doutor sempre foi um elemento importante na

manutenção e consolidação de uma dominação ideológica empreendida pela elite latifundiária, nobiliária ou burguesa, com o auxílio das ordens religiosas.

Acoplado a um projeto de dominação, não poderia ser outro o tipo de ensino ministrado nas Faculdades de Direito: formalista, elitista, dogmático. Assim, os profissionais poderiam bem representar os seus papéis de defensores de uma ordem ora liberal, ora conservadora, ora iluminista.

Esse modelo de ensino jurídico e de escola de Direito, que predominou nos últimos mil anos, encontra-se hoje esgotado, pois já não é o único meio de fornecer mão de obra qualificada para o serviço público. Embora a magistratura ainda seja um campo de trabalho exclusivo dos operadores jurídicos, o Estado moderno agigantou-se de tal forma que a administração da Justiça com certeza não é a sua prioridade.

Desta forma, como visto, ao longo da história do ensino jurídico a literatura sempre se fez presente. O que se propõe, na atualidade, é que as obras literárias, ficcionais, sejam utilizadas como suporte metodológico para o próprio ensino do Direito.

O que a Literatura pode ensinar para o Direito? O que o Direito pode ensinar para a Literatura? Esta é uma reflexão que deve estar presente na sala de aula.

Referências

ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. v. 1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. RJ: Lumen Juris, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**. 2. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

- DUSSEL, Enrique. **1492 – O encobrimento do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 8. Ed. São Paulo: Globo, 1989.
- GIORDANI, Mario Curtis. **História do Mundo Feudal**. Petrópolis: Vozes, 1982. v. II/1
- GILISSEN, John. **Introdução Histórica ao Direito**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- HESPANHA, António Manuel. **Histórias das Instituições – Épocas medieval e moderna**. Coimbra: Almedina, 1982.
- LE GOFF, Jacques. **Mercadores e Banqueiros da Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- LOYN, Henry R. **Dicionário da Idade Média**. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- MANACORDA, Mario Aliguero. **História da Educação – da Antigüidade aos nossos dias**. 7. ed. SP: Cortez, 1999.
- OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. **Por uma compreensão jurídica de Machado de Assis**. Florianópolis: Ed. da UFSC : Fundação Boiteux, 2011.
- OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. Origens históricas do ensino jurídico brasileiro. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p. 47-64
- OLIVO, Luis Carlos Cancellier de; SIQUEIRA, Ada Bogliolo Piancastelli de. O direito e o absurdo: uma análise de “O estrangeiro”, de Albert Camus. **Revista Seqüência**, n. 56, p. 259-276, jun. 2008.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino Jurídico e Direito Alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

ROSENDORFER, H. Sobre justiça e literatura. *In*: KÖHLER, P.; SCHAEFER, T. **O direito pelo avesso**: uma antologia jurídica alternativa. Trad. Glória Paschoal de Camargo. Rev. trad. Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SCHWARTZ, Stuart B. **Burocracia e sociedade no Brasil colonial**. Trad. de Maria Helena Pires Martins. São Paulo: Perspectiva, 1979.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

CAPÍTULO VII

DIREITO E PROCESSO PENAL JUNTOS? (DES)CAMINHOS DO ENSINO JURÍDICO

Alexandre Morais da Rosa

Resumo:

O artigo se propõe a discutir a proposta de ensino conjunto de Direito e Processo Penal, bem como Criminologia, desde uma perspectiva crítica. Para isso o texto analisa os movimentos contemporâneos do sistema de controle penal e tece considerações sobre a proposta da Fundação Getúlio Vargas.

Palavras-chave:

Ensino do Direito. Ensino Jurídico. Direito Penal. Processo Penal.

1 Introdução

Odefredus, professor de Direito Medieval, segundo Harold Berman (2006, p. 66), apresentava o *Digesto* como livro sagrado dos juristas e, como tal, havia um método próprio de ensinar:

Em primeiro lugar, eu fornecerei sínteses de cada um dos títulos – do Digesto – antes de proceder ao texto. Depois, eu darei exemplos o mais clara e explicitamente que puder, das regras individuais (contidas no título). Em terceiro lugar, eu repetirei brevemente o texto visando corrigi-lo. Em quarto lugar, eu repetirei sinteticamente os conteúdos dos exemplos (das regras). Em quinto lugar, eu resolverei as contradições, adicionando princípios gerais comumente denominados brocardia e distinções de problemas úteis e sutis, com a sua respectiva solução, se assim me permitir a Divina Providência.

Embora possa aparentar ser uma descrição histórica, na verdade, esse modelo permanece sendo o padrão nas *escolas de Direito* espalhadas no país. Assim, este texto procura dialogar, com base na proposta de Maíra Rocha Machado e Marta Rodrigues de Assis Machado (2009, p. 3-26), ou seja, do ensino conjunto do direito e do processo penal no contexto contemporâneo, sobre as possibilidades de superação do ensino compartimentado, desde uma perspectiva que possa significar um saber transversal¹.

Roberto Lyra Filho indagava-se, na década de 80², sobre as (im)possibilidades do Ensino do Direito, especialmente no ambiente de pouca atmosfera democrática que permeava o Brasil. Passados mais de trinta anos da indagação, pode-se apontar que na grande maioria das *escolas* de Direito a manutenção do modelo medieval de ensino permanece, *como se* as questões sociais, a nova ordem constitucional, os influxos do neoliberalismo não fizessem tensão, a saber, *como se* o Direito Penal continuasse mera disciplina de tipos penais e o processo penal sua operacionalização prática, desconsiderando-se, ademais, a Criminologia.

Este artigo, também, decorreu do fato de se ter cursado disciplina ofertada pelo Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues na pós-graduação em Direito da UFSC, a partir da qual as práticas em sala de aula impelidas pelo *sensu comum teórico*³ fize-

¹ Não se desconhece a existência de outras perspectivas de abordagem, nem mesmo de diferentes possibilidades de crítica. Conferir em Rodrigues (1993, 2000), Arruda Júnior (1988), Faria (1987), Lyra Filho (1984) e Mondardo (2000).

² Segundo Lyra Filho (1984), “Os juristas, duma forma geral, estão atrasados de um século, na teoria e prática da interpretação e ainda pensam que um texto a interpretar é um documento unívoco, dentro de um sistema autônomo (o ordenamento) jurídico dito pleno e hermético e que só cabe determinar-lhe o sentido exato, seja pelo desentranhamento dos conceitos, seja pela busca da finalidade, isto é, acertando o que diz ou para que diz a norma abordada.”

³ Warat (1995, p. 15) percebe que: “Os juristas contam com um emaranhado de costumes intelectuais que são aceitos como verdades de princípios para ocultar o componente político da investigação de verdades. Por conseguinte

ram questão, isto é, não se podia mais sustentar, nos mesmos moldes, o ensino da disciplina que ministro – Processo Penal. De sorte que este artigo é a reflexão das possíveis alterações a serem implementadas no decorrer do curso, em 2011.

2 Os movimentos contemporâneos do sistema de controle penal

Ainda que se possa apontar movimentos de renovação nos campos do Direito e Processo Penal, bem como da Criminologia⁴, as tensões contemporâneas não são apresentadas no contexto da Graduação do Curso de Direito. De regra o ensino é balizado por uma noção eminentemente dogmática e que se apresenta como mera técnica normativa. Por isso a necessidade de se buscar realinhar as coordenadas em que o discurso jurídico se efetiva, especialmente em cotejo com as alterações do modelo econômico. Isso porque o discurso neoliberal⁵, hoje hegemônico, implica a modificação de diversos axiomas indicados pelo Direito herdado da Modernidade, com reflexos na maneira como o Sistema de Controle Social se organiza e deve(ria) ser ensinado.

canonizam-se certas imagens e crenças, para preservar o segredo que esconde as verdades. O senso comum teórico dos juristas é o lugar do secreto. As representações que o integram pulverizam nossa compreensão do fato de que a história das verdades jurídicas é inseparável (até o momento) da história do poder”.

⁴ Nesse sentido: Rangel (2008), Lopes Jr. (2006), Binder (2000, p. 70), Bonato (2003), Nassif (2005), Carvalho (2001), Bueno de Carvalho (2003), Coelho (2003), Choukr (1999), Cirino dos Santos (2002), Prado (2003), Zaffaroni e Batista (2003), Busato e Huapaya (2003), Duclerc (2008), Castanho de Carvalho (2006) e Roxin e Arzt (2007).

⁵ Com a proeminência das questões econômicas no mundo atual as relações entre Direito e Economia não são mais complementares, dado que o Direito foi transformado em instrumento econômico diante da mundialização do neoliberalismo. Logo, submetido a uma racionalidade diversa, manifestamente pragmática de custos/benefícios (*pragmatic turn*).

Não se nega que o Sistema de Controle Social é necessário para que a Sociedade possa ter uma estabilidade mediadora da violência constitutiva (GAUER, 2004), a qual pode se dar mediante ações positivas ou negativas. As primeiras implicam ações capazes de prevenir a ocorrência de condutas desviantes, enquanto as segundas apresentam uma resposta estatal em face da violação de algum bem jurídico. As agências de controle são variadas e não se restringem ao Sistema Penal, mas contam com sistemas de assistência social (WACQUANT, 2001; WERNECK VIANNA, 2006), saúde, educação, psicológico, religioso, familiar, dentre outros, os quais deveriam agir desde uma perspectiva coletiva de respeito e fomento da dignidade da pessoa humana (SARLET, 2005). Entretanto, houve uma mutação constitutiva dessas agências de controle ampliando o raio de atuação do Direito Penal – expansionismo – (SILVA SANCHES, 2004) acompanhada de uma mitigação dos Direitos e Garantias individuais em nome da eficiência (MORAIS DA ROSA; CARVALHO, 2011)⁶.

Diante de um comportamento desviante, em desconformidade com o que é tutelado, cabem respostas estatais, desde aplicação de restrições e sanções administrativas até penas privativas de liberdade. Essa modalidade de resposta estatal, todavia, deve ocorrer como último recurso. Para isso o Direito Penal estabelece os limites de intervenção do Estado na esfera privada mediante a fixação de princípios e regras que regularão a possibilidade e a forma pela qual as sanções penais acontecerão numa Democracia (FERRAJOLI, 2002). Esses limites do Sistema Penal encontram-se balizados no plano supranacional pelas normas de Direitos Humanos e no plano interno pela Constituição e a legislação infraconstitucional respectiva. A questão que se coloca é: no atual estado da arte ocorre uma

⁶ O texto de Moraes da Rosa e Carvalho (2011) aprofunda as reflexões alinhadas nesse tópico.

inflação abusiva e banalizadora do Direito Penal (BATISTA, 2002, p. 163-166), mediante a criminalização excessiva da vida cotidiana e, de outro lado, uma flexibilização abusiva das garantias processuais, atendendo-se, dentre outros fatores, aos custos do Sistema de Controle, bem como aos anseios políticos da maioria.

Sabe-se, por sua vez, que o Poder Judiciário deve(ria) exercer uma função contramajoritária no sentido de impedir que uma maioria eventual avance sobre a esfera do indecível, ou seja, os Direitos Fundamentais (FERRAJOLI, 2002, p. 22-23). A política criminal entendida como o poder de definição das condutas constantes na criminalização primária, não é ilimitada, isto é, deve estar atrelada à proteção de bem jurídico. Não se pode, pois, proteger situações etéreas e que não correspondam a condutas verificáveis no mundo da vida, pois não se pode criminalizar a pessoa. Entretanto, essa função acaba sendo desqualificada em nome de políticas criminais totalitárias, como da *Lei e da Ordem*. Enfim, ao invés de se buscar no espaço da política encaminhamentos democráticos, diante da pretensão de agradar ao público, fomenta-se em todos os ramos partidários um discurso acrítico de agigantamento do Sistema Penal. Raro é o político que se põe na contramão da criminalização da vida cotidiana, pois esse discurso não ganha aprovação coletiva e leva à perda de votos. Wacquant (2001) bem expressa o *slogan*: “[...]‘tranque-os e jogue fora a chave’ torna-se o *leitmotiv* dos políticos de última moda, dos criminólogos da corte e das mídias prontas a explorar o medo do crime violento (e a maldição do criminoso) a fim de alargar seus mercados.” Os programas *sangue-show* são conduzidos por jornalistas que se submetem às expectativas mais primitivas do humano, indicadas por Juvenal: *pão e circo*⁷. A fascinação pela barbárie encontra

⁷ Segundo Bourdieu (1997, p. 74): “E a mesma busca do sensacional, portanto do sucesso comercial, pode também levar a selecionar variedades

na mídia *delivery* seu melhor canal para o embrutecimento humano, sua *servidão voluntária*⁸, conforme sustenta Sloterdijk (2000, p. 18): “Durante a época do Império [Romano], a provisão de fascínios bestializadores para as massas romanas havia se tornado uma técnica de dominação indispensável, rotineiramente aprimorada, e que, graças à fórmula *pão e circo* de Juvenal, persiste até hoje na memória.” Nesses casos, surgem sempre os *fast-thinkers* capazes de emitir comentários pseudocientíficos, sem qualquer análise mais detida dos fatos, *armando-se* (este é o termo), ao depois, *debates verdadeiramente falsos ou falsamente verdadeiros* nos quais a encenação é patética e o resultado conhecido de antemão. Afinal, o patrocinador não pode ter sua imagem prejudicada. A moral vedete surge nos discursos moralizantes e normatizadores, enunciados pelos Juízes Midiáticos, nos quais as garantias penais e processuais são francamente vilipendiadas.⁹ Assim, cria-se

que, abandonadas às construções selvagens da demagogia (espontânea ou calculada), podem despertar um imenso interesse ao adular as pulsões e as paixões mais elementares (com casos como os raptos de crianças e os escândalos capazes de suscitar a indignação popular), ou mesmo formas de mobilização puramente sentimentais e caritativas ou, igualmente passionais, porém agressivas e próximas do linchamento simbólico, com os assassinos de crianças ou os incidentes associados a grupos estigmatizados.”

⁸ La Boétie (2003, p. 41) afirma que: “Os teatros, jogos, farsas, espetáculos, lutas de gladiadores, animais estranhos, medalhas, quadros e outros tipos de drogas, eram para os povos antigos os atrativos da servidão, o preço da liberdade, as ferramentas da tirania. Os antigos tiranos possuíam este meio, esta prática, estes atrativos, para iludir os súditos sob seu jugo. Assim, os povos, enlouquecidos, achavam belos esses passatempos, entretidos por um vão prazer, que lhes passava diante dos olhos, e acostumavam-se a servir como tolos, mas piores do que as criancinhas que, para ver as imagens reluzentes dos livros iluminados, aprendem a ler.”

⁹ Conforme Dotti (2001, p. 14): [com a abertura, pós ditadura] “um imenso contingente de profissionais e amadores do jornalismo, do rádio e da televisão assumiram o papel de juízes paralelos para o efeito de noticiar, comentar e julgar antecipadamente os fatos delituosos no pressuposto de que assim o fazem na defesa da sociedade. [...] Além da ofensa ao princípio da dignidade humana, os apóstolos da salvação pública também violentam a presunção de inocência em favor da presunção de culpa.”

um círculo vicioso entre mídia e política, com interesses não ditos e ideológicos, pelos quais o sentido do discurso garantista perde sua densidade coletiva¹⁰. Não raro qualquer pretensão de garantias é colocada na conta de liberais não preocupados com a dita *escalada da violência*. E esse discurso produz normas penais, invocadas em nome do *medo* (PASTANA, 2003). Nesse panorama brevemente delineado, encontra-se o ensino e a prática do Direito e do Processo Penal no Brasil (BIZZOTTO, 2009).

Assim é que o Direito e o Processo Penal herdados da Modernidade encontram-se, pois, em tensão. As categorias e os traços específicos de cada campo do saber antes tidos como universais precisam, agora, de acomodações em face do sistema cultural em que são aplicados, em dois níveis. No nível coletivo/social mediante o reconhecimento da alteração no modo de produção contemporâneo, a saber, pela superação do dilema liberalismo *versus* socialismo, em nome do *pensamento único* neoliberal. No nível individual a categoria sujeito, antes tida como universal, também precisa de modulações, daí decorrendo todo o debate da *culpabilidade*, por exemplo. Nesse quadro, o ensino e a prática do Direito e do Processo Penal, aliados à compreensão atual da Criminologia Crítica, precisam se reconhecer como integrantes do Sistema de Controle Social em que as questões demandam o transpassamento dos respectivos

¹⁰ “A indústria cinematográfica apropriou-se de maneira muito curiosa dessa perversa equação. Nos enlatados de Hollywood, é o detetive que aparece glamourizado como o grande aventureiro, quando o que ele faz, na verdade, é defender a lei e a ordem, isto é, a mais absoluta rotina, o oposto da aventura. [...] Uma das saídas para dar credibilidade à imagem do herói ‘higiénico’ é transformá-lo em robô programado para obedecer à lei, isto é, desumanizá-lo. É o caso de Robocop. O grande problema desses ‘heróis programados’ é que eles aniquilam o único momento em que, de fato, a aventura está na lei: é a opção, que deve ser diariamente testada, por manter os princípios éticos acima da corrupção, do apelo à violência fácil e das incongruências do dia-a-dia. Aí reside, na verdade, a surpresa, o inesperado, a quebra da rotina.” (ARBEX JR; TOGNOLLI, 1998, p. 217-218).

campos, sem perder a especificidade (JOBIM, 2008). Dito de outra forma, embora se mantenham os campos como saberes autônomos resta impossível ensinar-se o Direito, o Processo e a Criminologia sem uma profunda identificação de finalidades, numa verdadeira fusão de horizontes (GADAMER, 2003, p. 949). Essa fusão de horizontes, todavia, não pretende abolir as diferenças justamente por reconhecer que é a partir da manutenção do diálogo profícuo que se pode analisar, quem sabe, o Sistema de Controle Social desde novas coordenadas simbólicas.

A demanda mais comum hoje é a de segurança, manipulada por interesses ideológicos, que acaba encontrando no Sistema de Controle Social o seu único caminho. Esse caminho equivocado parte de uma noção de que ao Estado compete fazer com que os sujeitos e o Mercado – esse novo componente do contexto contemporâneo – possam se sentir felizes. Essa felicidade não se reduz mais aos sujeitos, pois há a profusão de um discurso metafísico do Mercado, o qual é capaz de estar *calmo, agitado, nervoso*, conforme nos apresentam os meios de comunicação, sem que se perceba, contudo, que as condições para que o Mercado e o Sujeito se sintam tranquilos não são, em definitivo, as mesmas. É preciso entender que as coordenadas que ligam a noção de tranquilidade individual encontram-se condicionadas ao contexto econômico e esse não leva em consideração o sujeito. Para o discurso econômico a estabilidade das relações de Controle Social assume uma característica específica: serve para diminuir as externalidades do custo das relações comerciais. Assim, seria ingênuo pensar que as alterações e conformações atuais não guardam, em si, fundamentos econômicos não ditos. Sobre essa relação intensa e negada é que, talvez, valha a pena seguir o caminho. Não numa perspectiva sectária, nem muito menos de antagonismos. Cabe à dogmática crítica a função de reconstruir os alicerces democráticos de um Direito e Processo Penal capazes de retomar o lugar e a função de garantia.

A superação da noção de Soberania no contexto do Direito Transnacional implica a releitura de diversas noções herdadas da Modernidade, especialmente a de Soberania, a saber, do poder de estabelecer as normas jurídicas válidas no território nacional¹¹, em um ambiente mundializado pela proeminência do condicionante econômico neoliberal. Isso porque, segundo Allard e Garapon (2006, p. 7): “O Direito tornou-se num bem intercambiável. Transpõe as fronteiras como se fosse um produto de exportação. Passa de uma esfera nacional para outra, por vezes infiltrando-se sem visto de entrada.” Nesse contexto e articulando as repercussões dessa constatação no campo do Direito e do Processo Penal, bem assim da Criminologia, influenciadas ainda pelo discurso da *Law and Economics*, baseado em Posner (1995, 1996, 1998, 2003, 2007), pretende-se apontar para a necessidade do (re)estabelecimento de um novo sentido e função do Direito e do Processo Penal no Estado Democrático de Direito (MORAIS DA ROSA; AROSO LINHARES, 2011).

Nesse contexto há uma manifesta tensão entre o *Direito Continental* e o *Direito Anglo-Saxão*. Os institutos próprios de cada um dos Sistemas acabam sendo intercambiados sem a devida aproximação democrática, isto é, as novidades legislativas são implementadas em tradições filosóficas distintas, daí a perplexidade de muitas das alterações legislativas recentes (*v. g.* Delação Premiada). Não se trata de reconhecer que a tradição Continental é melhor ou pior, dado que essa discussão é inoperante. O que importa é que as tradições implicam práticas e modos de pensar diferenciados. Enquanto no modelo Continental a

¹¹ “A sociedade mundial, que tomou uma nova forma no curso da globalização – e isto não apenas em sua dimensão econômica –, relativiza e interfere na atuação do Estado nacional, pois uma imensa variedade de lugares conectados entre si cruza suas fronteiras territoriais, estabelecendo novos círculos sociais, redes de comunicação, relações de mercado e formas de convivência.” (BECK, 1999, p. 18).

formalidade acaba sendo uma garantia, diante de uma compreensão diferenciada de processo como procedimento em contraditório, no modelo anglo-saxão se reconhece uma função coletiva, vinculada ao interesse público. Dito de outra forma, o processo possui um interesse coletivo que sobreleva a tradição de garantias individuais, ainda que não se confunda com processos autoritários. O que se altera, no contexto anglo-saxão é que a noção de processo é coletivizada e não individualizada. Assim a eventual punição do agente ocupa lugares diversos na tradição, especialmente em face das ditas finalidades da pena.

3 Considerações sobre a proposta da Fundação Getúlio Vargas

Reconhecendo a inoperância da continuidade do ensino apartado do Direito e do Processo Penal, a Fundação Getúlio Vargas – FGV –, por iniciativa das professoras Maíra Rocha Machado e Marta Rodrigues de Assis Machado (2009, p. 5), desenvolveu uma proposta metodológica pela qual o ensino é realizado conjuntamente e ajuda a “[...] visualizar a estratégia de juridicizar um determinado fato (que) pode ser feita de diferentes formas, conjugando normas processuais e materiais em distintos arranjos. Ou seja, para atingir determinados fins, podemos manejar institutos de dois tipos.” Esse modelo sublinha casos de repercussão social – discriminação racial, o índio *Pataxó*, dentre outros – como *motivos* através dos quais a dimensão penal e processual pode acontecer. Procura do fato obter o desenvolvimento de habilidades, competências e conteúdos de maneira englobante. Com a verificação primeira da possível configuração jurídica, em seguida, parte-se para o contexto processual. O diálogo é mantido mediante o cotejo das possíveis estratégias de acusação, defesa e decisões. Nesse trajeto, os acadêmicos são acometidos de funções diferentes, ou seja, de advogado, promotor de justiça

e juiz. Fabricam-se peças processuais. Não se trata de uma mera reprodução dos processos judiciais, nem se preocupa com o acerto do aprendizado, a saber, não se quer o mesmo resultado dos processos judiciais *reais*. A pretensão reside justamente em fazer acontecer um processo paralelo em que o protagonismo dos agentes possa se fazer presente.

O modelo, então, longe de servir à reprodução do ocorrido no processo judicial, desde antes sabido, afinal os processos aconteceram no mundo da vida, busca possibilitar leituras diferenciadas, a partir das posições dos intervenientes. Com esse empoderamento dos acadêmicos, o conteúdo da disciplina deixa de ser, como diria Luis Alberto Warat, despejado na xícara (cérebro) dos alunos, para convidá-los ao ato de enunciação. De uma forma dinâmica, assim, promove-se o diálogo democrático.

Esse modelo pode ser replicado, com algumas adequações. E aqui talvez resida a possibilidade de um passo a mais. Mas antes vale a pena sublinhar uma constatação e uma perplexidade.

A constatação é apontada por Jean Pierre Lebrun (2009) ao marcar que *instituir* significa um lugar de exceção, de primeira vez, de alguma noção de hierarquia que não se perde em consensos horizontais habermasianos, enfim, um lugar de comando no qual a diferença promova um certo respeito pelo dito. Não se trata, claro, de resgatar a legitimidade do lugar autoritário, nem muito menos aceitar a *democracia sem fricções*, onde tudo é deliberado em uma ética discursiva. Isso seria desconsiderar que para além do pano de fundo discursivo há normas constitutivas e ideológicas, jogadas no campo do político e econômico. Entretanto, esse possível lugar de Referência, anteriormente ocupado pelo Estado, diante do desmonte neoliberal, não pode ser substituído pelo Mercado, como Davos não cansa de dizer que é viável. Essa constatação implica a nova compreensão

da função do Estado no ambiente do mercado e o papel de protagonismo do sistema de controle social.

Já a perplexidade acontece com os manuais mais difundidos na graduação. O Direito era famoso por suas Escolas, ou seja, um corpo minimamente sólido de princípios que se articulavam em face de um núcleo essencial, modulado por suas variantes. Falava-se de positivismo e tínhamos expoentes (Kelsen, Hart, Bobbio), Realismos, Formalismos, enfim, uma gama de posições teóricas minimamente compartilhadas. O que se passa hoje é que as Escolas não se articulam mais. Perderam, por assim dizer, seu *glamour*. Contudo, os Manuais de *autoajuda jurídicos* ensinam lugares comuns e articulações teóricas demasiadamente esquemáticas, pelas quais se aponta uma falsa realidade. As alterações do modelo econômico – liberal para neoliberal – não existem. É como se não houvesse uma direta convergência entre o modelo neoliberal, seu direito reflexivo e eficiente, com as recentes reformas do Estado e especialmente do Poder Judiciário. As ficções estruturam a maneira de pensar do Direito e de tanto serem repetidas, especialmente pelos manuais de Direito, acabam sendo tidas como verdade. A repetição de um modelo, cuja operacionalidade reside justamente na sua falta de operacionalidade, gera atualmente o cúmulo de que os cursos de Direito, embora digam *verdades*, no fundo, sejam vistos como um grande Sítio do Pica Pau Amarelo, para lembrar Luis Alberto Warat. Isto é, ainda que se saiba que grande parte das ficções seja de tal ordem, mesmo assim são reproduzidas no dia a dia dos bancos escolares. O resultado é que se desconfia da fraude, do engodo, e talvez resida aí o mal-estar de dar aulas de direito. Não se sabe, sem mentir, o que dizer aos acadêmicos. Está-se sem saber qual o discurso sustentar e a crise está instalada pela angústia.

Os manuais falam de *valores tradicionais*, respeito à honra, à ética, à honestidade, à probidade, à boa-fé, ao trabalho,

à legalidade, à democracia. Embora não se esteja totalmente em desacordo quanto a alguns desses pontos, nem os acadêmicos, sabe-se que esse modo de ensinar está em descompasso com a vida prática, enfim, com o mundo que estão prestes a enfrentar ou mesmo já enfrentam. O descompasso gera, nesse sentido, um paradoxo. No discurso manifesto defendem-se posturas que não se sustentam no mundo da vida, enquanto no discurso latente sabe-se que a lógica pragmática, da eficiência, do *jeitinho*, de alguma forma precisa ser dita. Daí que o estágio forense seja o lugar para apreender não o direito vivo, mas do direito-do-vivo, do esperto, do mais capaz. As armas que são fornecidas para encarar a vida são modernas e ultrapassadas.

Charles Melman (2003) afirma, noutro contexto, mas plenamente aplicável ao caso, que as coordenadas que se repassam, via tradição democrática, de autonomia do direito, não lhes servem mais para operar e que se acreditarem muito no que se diz, no fundo, ficam enfraquecidos, prejudicados, desarmados e correm o risco de não obterem sucesso social. Uma das chaves hoje é que se procura transmitir *saberes* e não mais *sabedorias*. A apreensão dos *operadores do direito* é uma forma mais selvagem, eficiente, de custos e benefícios, enfim, de uma economia pragmática.

Essa postura pragmática impede que se valorize a teoria, dado que somente o que pode ser eficiente ganha espaço no ensino. As teorias perderam seu *status*, ou melhor, elas servem quando importam, sem um sentido de sistema, de coerência. São manipuladas conforme os interesses, os efeitos. O que importa é o que funciona: opera. O saber do professor, como aquele que poderia transmitir *sabedorias*, perde-se em favor dos que demonstram diretamente o que fazer nos casos. As referências teóricas se diluem no contexto de aplicações eficientes. Há um deslocamento da legitimidade dos grandes teóricos para os *resolvedores de problemas específicos*. Antes havia

uma teoria que gerava uma consequência, ou seja, decidia-se conforme um sistema. Atualmente a questão se resolve dissociada de uma tradição, bem aponta Lenio Streck (2009).

Demandam-se, assim, não mais discussões, diálogos, enfim processo como procedimento em contraditório, mas respostas prontas. Espera-se que se apresentem as soluções diretamente. O caminho percorrido para tal solução é tido como enfadonho. Despreza-se a coerência de um sistema em nome dos meios eficientes. A articulação de *standart* e a capacidade de reflexão são desterradas em nome de um prazer repetitivo, pelo qual as facilidades do *semblant* prevalecem.

Daí que a proposta da FGV pode ser aproveitada, desde que ciente de que esta maneira de ensinar não se presta, simplesmente, para o ensino eficiente do Direito, mas deve ir além; deve buscar a compreensão da necessidade de enunciação do sujeito, enfim, das qualidades reflexivas a partir de uma noção englobante, especialmente da importância do pano de fundo econômico e das reformas inspiradas no modelo anglo-saxão. Não se trata, como já sublinhado, de reconhecer que a tradição Continental é melhor ou pior, dado que essa discussão é inoperante. O que importa é que as tradições implicam práticas e modos de pensar diferenciados. Ainda que não dito, muitas das reformas recentes no ordenamento se deram pela fusão equivocada e irrefletida de tradições jurídicas, trazendo-se, não raro, institutos estranhos ao Direito Continental. Esse comércio de institutos do direito anglo-saxão, todavia, não acontece sem o estabelecimento de uma tensão decorrente da diferença de tradições filosóficas, isto é, de uma matriz causa-efeito; parte-se, sem muita aproximação, para um panorama pragmático, no qual a eficiência prepondera. Nessa perspectiva de diálogo entre tradições diversas é que surgem possíveis justificações teóricas para, dentre outras reformas (BARROS, 2008; GIACOMOLLI

(2008), a (i) sumarização e aceleração (VIRILIO, 1999) de procedimentos; (ii) mitigação da obrigatoriedade da ação penal; (iii) possibilidade de negociação monetária (conciliação) e inclusão equivocada da vítima no processo penal (BARROS, 2008); (iv) suspensão condicional do processo; (v) aplicação de discursos consequencialistas no campo do direito e do processo penal; (vi) discussão sobre os custos do processo e da pena; (vii) restrição recursal (Lei n. 9.099/95); e (viii) delação premiada.

O que se precisa superar, de alguma forma, é a compreensão de que o Sistema de Controle Social dará conta dos problemas gerados pela alteração do modo de produção, bem como do discurso expansionista do Direito Penal e de flexibilização das garantias processuais. É necessário superar o que se pode chamar de *Processo Penal do Espetáculo*, movido pela junção equivocada e iludida de esforços. De um lado a Esquerda Punitiva (KARAM, 1996, p. 79-92) e de outro a Direita de sempre, defendendo cinicamente os valores da sociedade. O resultado disso é a evidência de uma vontade de punir que precisa, sempre, de novos protagonistas. O produto crime interessa, ainda mais quando um *graúdo* passa a ser o acusado, pois relegitima todo o Sistema. A discussão da segurança pública no contexto democrático precisa rever alguns conceitos que não passaram pela oxigenação democrática advinda da Constituição da República de 1988 e que continuam fazendo vítimas. Não se trata, como querem alguns, de enjeitar todo o Direito Penal, cuja importância simbólica de limite precisa ser reiterada, nem de endeusá-lo como a salvação das mazelas sociais. Cuida-se, sim, de responder adequadamente ao conclave democrático de um direito e de um processo penal que respeitem os Direitos Fundamentais, a partir da tão falada e pouco compreendida *dignidade da pessoa humana*. Somente assim pode-se buscar reconstruir a cidadania brasileira, nesta luta de mais de vinte anos de Constituição.

4 Considerações finais

A compreensão do Direito em disciplinas com fronteiras bem definidas não se sustenta no contexto atual. Não há mais sentido em estudar a Criminologia dissociada do que se passa no Direito Penal, bem assim com os influxos que isso apresenta no Processo Penal e do modo de produção neoliberal. É preciso, assim, que o enfrentamento da questão genericamente englobada no campo penal possa se dar de forma aberta para um diálogo que não se superponha, mas não se acredite desprovido de vínculos com os demais saberes. Essa ausência de diálogo entre os saberes compostos de disciplinas implica hoje a ausência de coerência entre os temas debatidos nos respectivos locais. Não significa, claro, que se deva buscar uma uniformização do ensino jurídico penal. O que se deve ter em consideração é que o conteúdo ministrado em Criminologia pode facilitar/complicar a compreensão do Direito e do Processo Penal e vice-versa.

Assim é que a proposta apresentada pode, quem sabe, representar um sendero. Não se possui, nem se pode apresentar um receituário pronto, dado que o conteúdo precisa dialogar com os acadêmicos e ser constantemente reinventado. O espaço da sala de aula precisa ser problematizado com os diversos matizes ideológicos, justamente para propiciar uma escolha por parte do acadêmico e não uma mera adesão irrefletida a uma posição dada. Um dos dilemas atuais do ensino do Direito é relegitimar a característica do sujeito, isto é, a capacidade de analisar, refletir e escolher, com a responsabilidade daí advinda. Especialmente no contexto atual, em que houve uma significativa mutação, em que resta pouco lugar à reflexão e, principalmente, pela assunção de responsabilidades. Há sempre um sujeito implicado nas escolhas e não se pode mais aceitar

um puro normativismo de aplicação neutra¹² da norma jurídica, como se a aplicação aparentemente legal desresponsabilizasse o sujeito por suas escolhas. Esse dilema contemporâneo implica sublinhar a necessidade de que o sujeito ao enunciar uma proposição – se há enunciação e não mero despejar de enunciados – possa lembrar-se de sua categoria de sujeito e não de mero aplicador universal da norma. Esse é o desafio de um ensino jurídico que ao mesmo tempo em que dialogue com a crítica não perca de vista o caráter operacional do discurso jurídico. Enfim, a construção de uma dogmática crítica e não alienada parece ser o pressuposto da visão unitária do Sistema Penal. Nessa visão, pois, os saberes se inter cruzam, relacionam-se, inexistindo feudos teóricos, abrindo-se espaço para a prática engajada. O que não se pode é continuar na fórmula medieval de Odefredus. A tarefa não cessa de se reinventar, nos legou Lyra Filho e Luis Alberto Warat.

Referências

ALLARD, Julie; GARAPON, Antoine. **Os juízes na Mundialização: a nova revolução do Direito.** Trad. Rogério Alves. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. **Advogado e Mercado de Trabalho.** Campinas: Julex, 1988.

¹² “Absolver ou condenar acusados criminais não são decisões neutras, regidas pela dogmática como critério de racionalidade, mas exercício de poder seletivo orientado pela ideologia penal, quase sempre ativada por estereótipos, preconceitos e outras idiosincrasias pessoais, por sua vez desencadeados por indicadores sociais negativos de pobreza, desemprego, marginalização etc. Conhecer as premissas ideológicas do poder punitivo é condição para reduzir a repressão seletiva do Direito Penal, mediante prática judicial comprometida com o valor superior da democracia.” (CIRINO DOS SANTOS, 2008, p. vi-vii).

BARROS, Flaviane de Magalhães. **(Re)Forma do Processo Penal**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

BERMAN, Harold. **Direito e revolução**: a formação da tradição jurídica ocidental. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

BIZZOTTO, Alexandre. **A inversão Ideológica do Discuso Garantista**: A subversão da finalidade das Normas Constitucionais de conteúdo limitativo para a ampliação do Sistema Penal. Rio de Janeiro; Lumen Juris, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BUENO DE CARVALHO, Amilton. **Garantismo Penal aplicado**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

BUSATO, Paulo César; HUAPAYA, Sandro Montes. **Introdução ao Direito Penal**: fundamentos para um Sistema Penal Democrático. Rio de Janeiro; Lumen Juris, 2003.

CARVALHO, Luis Gustavo Grandinetti Castanho de. **Processo Penal e Constituição**: princípios constitucionais do processo penal. Lumen Juris. 2006.

CARVALHO, Salo de. **Pena e Garantias**: uma leitura do Garantismo de Luigi Ferrajoli no Brasil. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2001.

CHOUKR, Fauzi Hassan. **Processo Penal à luz da Constituição**. São Paulo: Edipro, 1999.

CIRINO DOS SANTOS, Juarez. **Direito Penal**: parte geral. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

DUCLERC, Elmir. **Direito Processual Penal**. Rio de Janeiro: Lumen Juris. 2008.

- FARIA, José Eduardo. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1987.
- FERRAJOLI, Luigi. **Direito e Razão**: teoria do garantismo penal. São Paulo: RT, 2002.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GAUER, Gabriel J. Chittó; GAUER, Ruth M. Chittó (orgs.). **Fenomenologia da violência**. Curitiba: Juruá, 2004.
- JOBIM, Augusto. **Violência e Processo Penal**: crítica transdisciplinar sobre a limitação do poder de punir. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.
- KARAM, Maria Lúcia. A esquerda punitiva. **Discursos Sediciosos**. Rio de Janeiro, n. 1, p. 79-92, 1996.
- LA BOÉTIE, Étienne de. **Discurso sobre a servidão voluntária**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.
- LEBRUN, Jean-Pierre. **Clínica da instituição**. Porto Alegre: CMC, 2009.
- LOPES JR., Aury. **Introdução Crítica ao Processo Penal**: fundamentos da instrumentalidade garantista. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.
- LYRA FILHO, Roberto. **Por que estudar Direito, Hoje?** Brasília: Nair, 1984.
- MACHADO, Rocha Maíra; MACHADO, Marta Rodrigues de Assis. “Do fato ao crime, do crime à pena: o estudo conjunto de Direito Penal e Processo Penal”. *In*: GHIRALDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo. **Ensino jurídico participativo**: construção de programas, experiências didáticas. São Paulo: Saraiva, 2009.

MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade.**

Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2003.

MONDARDO, Dilsa. **20 Anos Rebeldes:** o direito à luz da proposta filosófico-pedagógica de L. A. Warat. Florianópolis: Diploma Legal, 2000.

MORAIS DA ROSA, Alexandre; AROSO LINHARES, José Manuel. **Diálogos com a Law & Economics.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

MORAIS DA ROSA, Alexandre; CARVALHO, Thiago Fabres de. **Processo Penal Eficiente e Ética da Vingança.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

PASTANA, Débora Regina. **Cultura do medo:** reflexões sobre a violência criminal, controle social e cidadania no Brasil. São Paulo: Método, 2003.

POSNER, Richard A. **Economic Analysis of Law.** New York: Aspen, 2003.

_____. **Overcoming Law.** Cambridge: Harvard University Press, 1995.

_____. **Law and Literature.** Cambridge: Harvard University Press, 1998.

_____. **Problemas de filosofia do direito.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino Jurídico e Direito Alternativo.** São Paulo: Acadêmica, 1993;

_____. **Ensino Jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

ROXIN, Claus; ARZT, Gunter; Tiedemann. **Introdução ao Direito Penal e ao Direito Processual Penal**. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). **Dimensões da dignidade: ensaios de filosofia do direito e direito constitucional**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

SEN, Amartya. **Sobre ética e economia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 65-66.

SILVA SANCHES, Jesús María. **Eficiência e Direito Penal**. Barueri: Manole, 2004.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

STRECK, Lenio Luiz. **Verdade e Consenso**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

VIRILIO, Paul. **El ciber mundo, la política de lo peor**. Madrid: Catedra, 1999.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução Geral ao Direito: a epistemologia jurídica da modernidade**. Porto Alegre: Sergio Fabris, 1995.

WERNECK VIANNA, Luiz. **Esquerda Brasileira e Tradição Republicana: Estudos de conjuntura sobre a era FHC-Lula**. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl; BATISTA, Nilo. **Direito Penal Brasileiro**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

CAPÍTULO VIII



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE DIREITO: VELHAS E NOVAS POSSIBILIDADES

Horácio Wanderlei Rodrigues

Resumo:

O objeto do presente artigo é uma descrição sucinta das principais estratégias de avaliação aplicáveis ao ensino superior, realizando também algumas observações críticas à medida que as mesmas são apresentadas. É um mero guia, uma indicação de possibilidades já tradicionais e de alternativas incomuns e mesmo desconhecidas no processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve nos cursos de Direito. Tem por objetivo despertar para a existência de muitos outros instrumentos além das tradicionais provas e trabalhos, regra geral, utilizados. Como é apenas um artigo, o estudo aprofundado de cada um deles deverá ser buscado posteriormente, na medida do interesse de cada um.

Palavras-chave:

Ensino do Direito. Ensino jurídico. Avaliação. Processo ensino-aprendizagem. Metodologia. Educação jurídica. Curso de Direito. Curso jurídico.

1 Introdução

As práticas pedagógicas atuais estão, em grande parte, estruturadas em função da avaliação. A ênfase atualmente dada a esse elemento é tão expressiva que a prática educativa passou a ser conduzida por uma pedagogia da avaliação. Pais, alunos,

professores e instituições de ensino focalizam suas atenções no processo de promoção (provas, exames, resultados), privilegiando-o.

Isso faz com que a avaliação mantenha um lugar de destaque no âmbito educativo, levando a distorções no processo de ensino-aprendizagem, servindo muitas vezes como instrumento de coerção, manipulação e controle. Mas não se pode negar, de outro lado, sua importância e necessidade no contexto do processo de ensino-aprendizagem – de nada adiantaria criar um sistema de ensino destituído de avaliação, se a sociedade avalia diariamente cada um de seus membros. Comparar, classificar, escalonar são práticas sociais reais.

Por certo a avaliação pode possuir um papel político e social, colaborando com o processo de reprodução cultural. Exatamente por isso a opção não deve ser simplesmente questionar a sua necessidade, mas sim buscar compreendê-la, para então poder utilizá-la de forma adequada dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Este artigo busca oferecer elementos que auxiliem na compreensão do processo de avaliação como momento do processo de ensino-aprendizagem. Também indica os principais instrumentos existentes, quer sejam os tradicionais, quer sejam os mais recentes e inovadores. Mas essa tarefa se restringe a uma descrição sucinta, seguida, em determinadas situações, de observações críticas à medida que as mesmas são apresentadas.

É, nesse sentido, um guia, uma indicação de possibilidades já tradicionais e de alternativas incomuns e mesmo desconhecidas no processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve nos cursos de Direito. À sua leitura deve-se seguir o estudo, nos livros da área da pedagogia, de cada um dos instrumentos aqui indicados. As referências que acompanham o texto, ao seu final, servem como uma primeira indicação de fontes para o aprofundamento desse importantíssimo tema da área da educação.

2 Para que serve a avaliação

Diversos instrumentos de avaliação podem ser utilizados, dependendo da visão que se tenha do processo de ensino-aprendizagem. Recomenda-se a utilização, em conjunto, de diferentes mecanismos, como forma de conseguir o máximo de aproximação possível com a realidade.

O adequado conhecimento dos diversos instrumentos de avaliação permitirá ao docente utilizá-los de forma pedagógica, como elementos que integram o processo de ensino-aprendizagem. Assim será possível colocar a avaliação em seu lugar correto, utilizando-a como uma ferramenta desse processo, e não o inverso, como muito se vê hoje, em situações nas quais é o processo de ensino-aprendizagem que existe para a avaliação. Como destaca Antonio Carlos Gil (1997), deve-se considerar atualmente como fundamentos de uma avaliação adequada ao ensino superior:

- a) que a avaliação seja vista como integrante do processo de ensino-aprendizagem;
- b) que a avaliação esteja vinculada diretamente aos objetivos do processo de ensino-aprendizagem;
- c) que a avaliação seja contínua;
- d) que a avaliação seja objetiva;
- e) que a avaliação abranja os diversos domínios a serem trabalhados no processo de ensino-aprendizagem; e
- f) que a avaliação envolva também o julgamento dos avaliados.

A partir desses fundamentos, pode-se propor uma classificação das funções da avaliação:

- a) didático-pedagógica;
- b) diagnóstico; e
- c) controle.

A função didático-pedagógica da avaliação é aquela que ela exerce dentro do processo de ensino-aprendizagem, como elemento que contribui para a aquisição de conteúdos, o desenvolvimento de habilidades e competências, e a produção de conhecimento.

Avaliar gradativamente os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para verificar se esse processo está cumprindo seus objetivos, permitindo dessa forma a atualização gradativa do planejamento inicial e a correção dos erros e equívocos verificados, é utilizá-la como instrumento de diagnóstico.

A utilização da avaliação como instrumento de controle é a mais conhecida. É quando ela é utilizada para estabelecer, dentro do processo, quem já adquiriu os conteúdos e desenvolveu as habilidades e competências de uma determinada etapa do processo de ensino-aprendizado, estando então apto a prosseguir e passar para a etapa seguinte.

Em um processo pedagógico adequado, a avaliação deve cumprir concomitantemente as suas três funções básicas. O principal problema que se percebe nos cursos de Direito é que ela é regra geral utilizada apenas como instrumento de controle; quando isso ocorre, ela deixa de ser um momento fundamental do processo de ensino-aprendizagem para se transformar unicamente em um momento de exercício de poder.

3 Objetos da avaliação escolar

A avaliação, vista em seu sentido pleno, como elemento integrante do processo pedagógico e que cumpre, nesse contexto, todas as suas funções, possui um conjunto de objetos sobre os quais deve ocorrer, e que podem ser indicados como conteúdos, comportamentos, habilidades e competências.

Os conteúdos são os conhecimentos que devem ser aprendidos e apreendidos pelos sujeitos envolvidos no processo. São os problemas, teorias, classificações, categorias e conceitos que formam uma determinada área ou subárea do conhecimento, uma determinada matéria ou disciplina.

As competências e habilidades dizem respeito à utilização dos conteúdos, quer no plano mais abstrato do raciocínio, quer no plano mais prático da execução. É comum utilizar a expressão competência para a primeira situação e a expressão habilidade para a segunda. Nesse sentido, interpretar é uma competência, redigir é uma habilidade. Não há, entretanto, na literatura especializada uma unanimidade sobre essa classificação, sendo que é comum utilizar as expressões como sinônimas.

Os comportamentos também podem ser objeto de avaliação. Essa situação é bem mais comum na educação infantil e fundamental, diminuindo gradativamente no ensino médio. No ensino superior sua presença já se faz menos presente. Isso ocorre porque grande parte dos comportamentos necessários à vida do ser humano em sociedade precisam ser aprendidos durante a infância, para que ele conviva adequadamente no grupo familiar e social do qual faz parte. Isso não significa, entretanto, que não existam comportamentos que possam e devam ser avaliados mesmo na educação superior. Exemplo de momento pedagógico do ensino universitário em que os comportamentos vão necessariamente ser avaliados são os estágios.

4 Referenciais da avaliação

Todo planejamento educacional inclui conteúdos, competência e habilidades. Também especifica objetivos a serem alcançados e adota determinadas metodologias e estratégias.

Esse elementos são referências necessárias para a adequada proposição e realização do processo de avaliação. Quando se avalia, se avalia se os conteúdos propostos foram aprendidos e apreendidos, se as competências e habilidades foram adquiridas, estando os alunos capacitados a utilizá-las adequadamente.

Os objetivos traçados no projeto pedagógico do curso, nos programas e planos de ensino, devem balizar todo o processo de avaliação. Se há objetivos a serem atingidos, é fundamental que a avaliação permita saber se eles os foram; e se não foram atingidos, porque isso não ocorreu. A correção dos problemas ocorridos durante o processo de ensino-aprendizagem depende diretamente da correta utilização dos instrumentos de avaliação.

Além disso, toda avaliação deve ser pensada dentro do contexto geral do processo de ensino-aprendizagem proposto. A escolha das metodologias e estratégias a serem utilizadas vincula, pelo menos em parte, também as metodologias e estratégias de avaliação. Uma disciplina trabalhada basicamente com atividades centradas nos alunos não é, por exemplo, compatível com instrumentos de avaliação totalmente centrados no professor.

5 Instrumentos utilizáveis na avaliação

Na avaliação da aprendizagem são diversos os instrumentos que podem ser utilizados, dependendo da visão que se tenha do processo de ensino-aprendizagem. Recomenda-se a utilização conjunta de diferentes instrumentos, como forma de conseguir o máximo de aproximação possível com a realidade. Considerando-se as especificidades da área do Direito, estudar-se-ão neste texto as seguintes estratégias de avaliação:

- a) provas discursivas;
- b) provas objetivas;

- c) provas práticas;
- d) provas orais;
- e) exercícios de retenção e questionários;
- f) fichas de leitura e resenhas;
- g) relatórios e *papers*;
- h) entrevistas e observações;
- i) portfólio;
- j) gincana;
- k) participação; e
- l) autoavaliação.

Esses instrumentos aqui enumerados e estudados não esgotam as estratégias que podem ser utilizadas na avaliação da aprendizagem. Em cada situação específica – instituição, curso, realidade social, perfil de aluno – a escolha deve levar em consideração o contexto em que se realiza o processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente às avaliações realizadas através de trabalhos e atividades extraclasse (exercícios, questionários, fichamentos, resenhas, relatórios, *papers*, observações, entrevistas, dentre outros), sua utilização é importante como instrumento de reforço dos conteúdos ministrados em sala de aula. Mas sua utilização como principal instrumento deve ser cercada de um conjunto de cuidados, pois neste caso a avaliação será realizada com base em materiais produzidos fora da sala de aula, estando mais sujeita a interferências externas e mesmo à fraude do que aquela realizada em classe.¹

¹ Recomenda-se que os trabalhos sejam recebidos em arquivos, via *e-mail*, permitindo dessa forma a utilização de programas, como o *farejador de plágios* (<http://www.farejadordeplagio.com.br>), que permitem verificar se o texto entregue está disponível na internet, tendo sido simplesmente baixado e entregue (mesmo que com modificações).

5.1 Provas discursivas

As provas discursivas têm como ponto forte o fato de permitirem a avaliação da expressão escrita e do raciocínio do aluno, e como ponto fraco a sua subjetividade. De qualquer forma, elas constituem o conjunto de alternativas mais utilizado na avaliação da aprendizagem nos cursos de Direito. Podem e devem ser utilizadas, mas é necessário muito cuidado na sua elaboração, buscando evitar ao máximo o grau de subjetividade na sua correção.

5.1.1 Dissertações

O professor indica um tema para ser desenvolvido pelos alunos, que deve ser bem delimitado, de forma a evitar duplamente a subjetividade: do aluno, ao redigir, e do docente, ao corrigir.

Serve para avaliar o raciocínio lógico, a capacidade de organização das ideias, de análise e de síntese, e a forma e qualidade da expressão escrita.

Seus maiores defeitos residem em duas realidades: a facilidade de sua preparação favorece a improvisação por parte do professor e sua flexibilidade permite um grau muito grande de subjetividade na correção.

5.1.2 Interpretação de textos

O professor apresenta um texto, preferencialmente curto, e um conjunto de perguntas que devem ser respondidas a partir da sua leitura. Serve, em especial, para avaliar a capacidade de compreensão e interpretação de textos.

Na sua utilização deve-se escolher um texto que seja adequado ao conteúdo da disciplina e à capacidade de compreensão média dos alunos.

Além disso, é necessário, quando da elaboração das perguntas, formulá-las adequadamente, para que possam ser efetivamente respondidas a partir da leitura do texto dado.

5.1.3 Questões com respostas curtas

O professor apresenta um conjunto de perguntas para serem respondidas pelos alunos.

Se as perguntas forem mais abertas, será um instrumento com praticamente os mesmos defeitos e qualidades das dissertações, apenas com a vantagem de permitir uma avaliação, no aspecto quantitativo, mais adequada do conteúdo, tendo em vista que o número de questões será maior.

Se as perguntas forem mais fechadas (diretas, objetivas), haverá uma redução da subjetividade, mas corre-se o risco de transformá-las fundamentalmente em um instrumento de teste de memória.

A redação das questões deve sempre iniciar por um verbo, indicando o que se deseja na resposta.

5.1.4 Questões problemas

O professor apresenta um problema ou conjunto de problemas para serem resolvidos pelos alunos. É, em realidade, uma variante das questões com respostas curtas, com a peculiaridade de que aqui os objetos das perguntas são situações, para os quais o aluno deve apresentar soluções.

As questões podem ser elaboradas utilizando um texto como ponto de partida, seguindo-se os problemas para serem resolvidos a partir da sua leitura, situação em que está mais próxima das questões de interpretação de texto.

5.2 Provas objetivas

As provas objetivas se caracterizam por serem compostas por questões que admitem apenas uma resposta correta. Na área de Direito, são comuns no exame de ordem e em todos os concursos públicos, em suas primeiras etapas (regra geral, eliminatórias).

Apresentam como pontos fortes a própria objetividade e a capacidade de abrangência quantitativa em relação ao conteúdo, tendo em vista que as provas elaboradas com essa espécie de questões podem ser bastante longas. Seu principal ponto fraco é o de não permitirem a avaliação da expressão escrita, habilidade que é fundamental na área jurídica.

O principal cuidado que se deve ter na sua elaboração é o de não redigir questões com mais de uma resposta – ou seja, não se deve utilizá-las para conteúdos sobre os quais haja divergência, situação essa que torna a sua utilização limitada na área do Direito.

5.2.1 Questões de certo e errado (C ou E)

O professor apresenta um conjunto de frases, preferencialmente afirmativas, devendo o aluno, no espaço apropriado, indicar se as mesmas estão corretas (C) ou erradas (E). Na redação das questões deve-se ter o cuidado de apresentar as proposições de forma clara, para que o aluno possa realizar adequadamente o seu julgamento.

5.2.2 Questões de lacuna (para completar)

O professor apresenta um conjunto de frases com espaços em branco, devendo o aluno completar as lacunas com as expressões adequadas. As questões podem ser acompanhadas de uma lista de palavras, situação na qual o aluno deverá escolher dentre as listadas, aquelas que utilizará para preencher os espaços.

5.2.3 Questões de correspondência (ou de associação)

O professor apresenta duas colunas com informações, devendo o aluno realizar associações entre elas. Regra geral, as informações de uma coluna são numeradas, sendo as da outra precedidas (ou seguidas) de espaço para indicação do número do elemento da primeira coluna que se associa a ele.

5.2.4 Questões de ordenação

O professor apresenta um conjunto de elementos ou informações, devendo o aluno ordená-los segundo o critério estabelecido na questão. Sua limitação decorre do fato que só podem ser utilizadas com conteúdos que sejam passíveis de ordenação lógica.

5.2.5 Questões de asserção/razão:

O professor apresenta questões compostas por duas proposições, devendo o aluno analisá-las em dois momentos: a correção de cada uma delas e a relação entre ambas.

Esse tipo de questão exige do aluno domínio do conteúdo (para julgar a correção de cada proposição) e raciocínio lógico (para analisar a pertinência das relações apresentadas entre as proposições).

Na redação das questões deve-se ter o cuidado de apresentar ambas as proposições de forma clara, para que o aluno possa realizar adequadamente o seu julgamento.

5.2.6 Questões de múltipla escolha (simples ou complexas)

O professor apresenta uma pergunta ou enunciado incompleto, para o qual é apresentado um conjunto de alternativas, devendo o aluno optar por uma delas.

A questão é de múltipla escolha simples, quando é apresentado ao aluno um único conjunto de alternativas, devendo ele escolher apenas uma; e é de múltipla escolha complexa, quando são apresentados ao aluno dois conjuntos de alternativas, sendo que o segundo aponta diferentes composições entre as alternativas que compõem o primeiro conjunto.

Na sua elaboração não devem ser utilizadas opções do tipo todas as alternativas estão erradas ou todas as alternativas estão corretas.

5.3 Provas práticas

As provas práticas se caracterizam pela apresentação de situações reais ou fictícias, para as quais o aluno deve apresentar a solução ou soluções cabíveis. Na área do Direito, o estudo de caso e a elaboração de pareceres, petições, sentenças e outras peças jurídicas são exemplos de sua aplicação.

O ponto forte dessa espécie de prova é avaliar a capacidade do aluno de relacionar teoria e prática. Já o seu ponto fraco é a subjetividade, no caso, inerente ao próprio Direito.

Recomenda-se, nesse sentido, que quando da sua elaboração se tenha o cuidado de fornecer ao aluno todas as informações necessárias, bem como que se aceite como corretas todas as respostas que sejam juridicamente possíveis. É recomendável, quando da utilização dessa espécie de prova, que se permita ao aluno a utilização da legislação pertinente.

5.4 Provas orais

As provas orais podem ser utilizadas nas mais variadas situações. Servem para avaliar profundidade e extensão de conhecimentos, opiniões, atitudes e, em especial, as habilidades de argumentação e de expressão oral, fundamentais na área do Direito.

Seus pontos fracos residem no fato de tomarem muito tempo (é necessário avaliar os alunos individualmente, por um certo período de tempo) e serem extremamente subjetivas (o aluno responde e o professor atribui, a seu critério, a nota, sem documento escrito). Seu ponto forte está exatamente no fato de avaliar habilidades que as demais espécies de provas não avaliam.

Sugere-se, quando de sua utilização, que o professor se faça acompanhar de outro colega da área e, se possível, que as provas sejam gravadas, garantindo-se, dessa forma, mecanismos de revisão da nota atribuída, em caso de recurso por parte do aluno.

5.5 Exercícios de retenção e questionários

Os exercícios de retenção e os questionários são instrumentos de avaliação para serem utilizados, regra geral, como atividades extraclasse a serem computadas no cálculo das notas dos alunos.

5.5.1 Exercícios de retenção

Utiliza-se a expressão exercícios de retenção para indicar as atividades que o aluno deverá realizar com o objetivo de fixar determinados conteúdos, habilidades e competências.

A utilização de exercícios busca sempre, ao lado da fixação de conteúdos, também o desenvolvimento e aprimoramento de competências e habilidades.

Os exercícios de retenção, na área do Direito, podem envolver resolução de problemas, estudos de casos, projetos de pesquisa, dentre outras possibilidades.

5.5.2 Questionários

Os questionários têm um objetivo mais limitado que os exercícios de retenção. Seu objetivo central está na fixação de conteúdos, tais como teorias, classificações e conceitos.

É importante naquelas situações em que a compreensão e mesmo a memorização de determinados conteúdos é fundamental para o prosseguimento do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento posterior de determinadas habilidades e competências.

5.6 Fichamentos e resenhas

Tanto os fichamentos quanto as resenhas se caracterizam por serem, regra geral, registros de informações escritas; quando se referem a informações não escritas, devem dizer respeito a informações que estão armazenadas em alguma mídia que permita a conferência de sua fidelidade.

As resenhas são textos destinados a comunicar as informações a terceiros e, portanto, devem ser adequadamente articulados. O que diferencia as resenhas é exatamente essa exigência de articulação do texto; os fichamentos, diferentemente, visam fundamentalmente registrar, armazenar informações para utilização posterior, sem necessidade de estabelecer sequência lógica, articulação entre seus parágrafos e trechos, redigir uma introdução e uma conclusão.

5.6.1 Fichamentos

O objetivo original dos fichamentos², quer seja por obra ou por tema, é o de armazenar informações para posterior utilização por aquele que os elaborou em futuros trabalhos.

² Alguns autores preferem hoje chamá-los simplesmente de registro de informações, devido ao fato de que atualmente não é comum que ainda se utilizem fichas para registrar as informações, que regra geral são agora digitadas e impressas em papel de uso comum. A utilização da expressão ficha de leitura deriva do fato que antes do advento do computador o registro de informações era realizado em fichas especiais de cartolina, existentes à época em vários tamanhos, fichas essas que eram guardadas em arquivos especiais, para serem consultadas quando necessário.

Entretanto a sua utilização nos cursos de pós-graduação *stricto-sensu* tem feito com que os professores aí formados passem a exigí-los como trabalho para avaliação também na graduação.

Essa exigência, regra geral, se dá de forma inadequada. Na pós-graduação o fichamento é trabalhado em especial como instrumento de armazenamento de informações para a posterior construção da dissertação ou da tese. E quando exigido em uma disciplina, tem por objetivo que o aluno tenha em mãos as informações necessárias quando dos seminários³, permitindo sua adequada participação.

Não existindo o seminário, a leitura e o fichamento só passam a ter sentido quando são seguidos de um estudo do texto lido, em sala de aula. E isso raramente ocorre. Na maioria das vezes o texto não é discutido e a ficha de leitura sequer é lida pelo docente.

Por todas essas observações entendo não serem os fichamentos um elemento adequado para avaliação da aprendizagem nos cursos de graduação, lembrando ainda que hoje é extremamente fácil, em segundos, obter na internet resumos e comentários de praticamente todas as obras. Ou seja, além de ser questionável a sua pertinência no processo de ensino-aprendizagem, é ainda um mecanismo que exige do professor disponibilidade de tempo para realizar a conferência na rede de todos os textos recebidos, se não quiser ser enganado.

Não quero negar aqui a importância da exigência de leitura e da compreensão de textos no processo de ensino-aprendizagem; o que se está questionando é a pertinência da utilização dos fichamentos como instrumentos de avaliação. Desejando-se utilizar instrumentos que permitam avaliar a leitura e compreensão de textos, parece-me mais adequado a utilização de resenhas, ou

³ Entendo que o seminário é uma estratégia inadequada para os cursos de graduação, em especial pelo número de alunos existentes nas salas de aula.

então de provas práticas onde os conhecimentos sejam exigidos em situações-problema.

5.6.2 Resenhas

A resenha se constituiu em uma síntese ou em uma análise resumida de um texto (um único texto, artigo ou livro) ou conjunto de textos (vários textos ou mesmo a obra inteira de um mesmo autor), possuindo por objeto apenas o texto, tema/autor ou obra/autor resenhados, sem a sua análise com base em outros textos ou autores. Dentre as diversas espécies de resenha, duas em especial podem ser utilizadas como instrumentos de avaliação:

- a) a informativa, que busca dispensar a leitura do trabalho original, pois contém a descrição pormenorizada do texto ou conjunto de textos resenhados; é ela um resumo sistematizado da(s) obra(a), elaborado de forma a conter suas principais informações; e
- b) a crítica, que contém uma apreciação, uma interpretação, uma avaliação do texto ou conjunto de textos resenhados; é apresentada formulando um julgamento, um posicionamento pessoal do seu autor sobre o texto ou conjunto de textos resenhados.

Na resenha é necessário estabelecer sequência lógica, articulação entre seus parágrafos e trechos, redigir uma introdução e uma conclusão, e não apenas registrar informações para utilização posterior, o que permite avaliar competências e habilidades dificilmente avaliáveis através de fichamentos.

A espécie de resenha a ser solicitada em um determinado processo de ensino-aprendizagem depende dos objetivos do próprio processo, das competências e habilidades que se busca

verificar se foram desenvolvidas. A resenha informativa permite avaliar as capacidades de ler, compreender, resumir e sistematizar, dentre outras; a resenha crítica demonstra, por exemplo, as capacidades de compreender, analisar e criticar.

5.7 Relatórios e *papers*

Para avaliações parciais ou finais de disciplinas, quando couber, pode-se utilizar trabalhos um pouco mais extensos, tais como os relatórios e *papers*.

5.7.1 Relatórios

Relatórios podem ser utilizados relativamente aos mais variados objetos, desde uma leitura ou uma palestra, passando por uma atividade de entrevista ou observação, até uma pesquisa ou mesmo as atividades desenvolvidas em aula, unidade, disciplina ou módulo.

Como instrumento de avaliação das formas mais variadas, dependendo dos objetivos da disciplina ou módulo e dos conteúdos, competências e habilidades que se busca avaliar.

5.7.2 *Papers*

É um trabalho escrito comumente utilizado como trabalho de conclusão de disciplinas e módulos de cursos de pós-graduação. Nele o professor solicita, regra geral, a sistematização, estudo ou análise de um tema, de uma obra específica, ou a resolução de um problema ou caso.

Sua exigência é adequada quando se deseja que o aluno compreenda, sistematize e analise um objeto, mesmo que de forma breve, utilizando para isso outras fontes além das que compõem o objeto em si.

Pode-se destacar como principais modalidades de *papers* que podem ser solicitados como instrumentos de avaliação:

- a) *paper* temático: essa espécie de trabalho destina-se a estudar um tema específico, de acordo com o recorte definido pelo professor ou pelo próprio aluno;
- b) *paper* resolução de problema ou estudo de caso: essa espécie de trabalho destina-se a analisar um problema ou caso e apresentar a sua solução;
- c) *paper* autor: essa espécie de trabalho destina-se a estudar, de forma geral, a produção (o conjunto de sua obra) de um determinado autor;
- d) *paper* autor-obra: essa espécie de trabalho destina-se a estudar uma obra (um texto) específica de um autor; e
- e) *paper* autor-tema: essa espécie de trabalho destina-se a estudar um tema específico dentro da obra completa (o conjunto de sua produção) de um determinado autor.

Nos cursos de graduação e mesmo nos de pós-graduação sua utilização deve considerar a disponibilidade de tempo dos alunos para cumprirem a tarefa e do professor para corrigir; também exige disponibilidade do professor para verificar se o trabalho não foi simplesmente copiado de *sites* da internet. Em termos pedagógicos o ideal é que ele seja exigido como conclusão da disciplina ou módulo, sendo então o espaço de sistematização dos conteúdos trabalhados e demonstração da aquisição das habilidades e competências esperadas.

5.8 Entrevistas e observações

As entrevistas e observações são instrumentos de avaliação que consideram, da mesma forma que os exercícios de retenção e questionários, as fichas de leitura e resenhas, os relatórios e *papers*, atividades a serem realizadas extraclasse.

Tanto as entrevistas como as observações implicam que o aluno realize um relatório da atividade, que será o instrumento através do qual ele demonstrará ao avaliador o aprendizado ocorrido.

5.8.1 Entrevistas

A utilização de entrevista pode ser feita em determinadas situações em que o contato direto com pessoas que exerçam determinada atividade ou profissão, que defendam ou critiquem determinada teoria ou posição, seja importante para apreender, compreender e se posicionar sobre a realidade. A entrevista permite, no campo do processo de ensino-aprendizagem, perceber e entender como as pessoas se colocam e assumem uma determinada forma de ver e de agir no mundo.

Na área do Direito, por exemplo, pode-se utilizar a entrevista para provocar no aluno o contato direto com a realidade dos diversos profissionais da área. O resultado que ele trouxer desse contato permitirá avaliar tanto o conteúdo como as competências e habilidades exigidas para a realização dessa espécie de atividade.

5.8.2 Observações

A observação é menos interativa que a entrevista. O processo de aprendizado se dará pela observação de determinadas situações e realidades, à luz de conteúdos que devem ser previamente preparados.

A sua utilização nos cursos de Direito é comum nos Núcleos de Prática Jurídica. Se dá quando os alunos possuem entre suas atividades, por exemplo, assistir a audiências e sessões, visitar cartórios, tribunais e presídios.

5.9 Portfólio (porta-fólio)⁴

O portfólio é uma lista de trabalhos realizados por uma pessoa, no caso específico, o estudante. É a coleção, de forma organizada, de todo o material relacionado com a atividade desenvolvida em uma determinada disciplina, módulo ou curso. Inclui os trabalhos já desenvolvidos e também aqueles em andamento.

O portfólio pode ser físico ou virtual, mas deve em qualquer situação consolidar todo o material utilizado e produzido. Sua apresentação física poderá ser em forma de pastas, arquivos ou livro; na forma virtual pode ser em arquivo ou mesmo através de um *blog* ou página da internet.

5.10 Gincana

A gincana é um instrumento que pode ser utilizado tanto para avaliar conteúdos como para avaliar competências e habilidades. Pode ser tradicional, em que o aluno ou equipe que soma mais pontos vence, ou colaborativa, em que cada aluno ou equipe somam pontos para os demais concorrentes.

A gincana deve incluir situações preparadas para que os alunos demonstrem o domínio dos conteúdos, habilidades e competências esperados, considerando os objetivos definidos para a disciplina e o curso. Deve haver uma banca que acompanhe o desempenho dos alunos com base em um fluxograma feito para cada uma das situações preparadas.

5.11 Participação

A utilização da participação dos alunos como elemento da avaliação pressupõe alguns elementos, dentre os quais cumpre destacar:

⁴ A expressão comumente utilizada é portfólio; entretanto a grafia correta é portfólio, ou mesmo porta-fólio.

- a) o grupo de alunos não pode ser muito grande, permitindo a participação de todos;
- b) a metodologia utilizada deve permitir a todos iguais condições de participação;
- c) o professor precisa conhecer todos os alunos, sendo capaz de identificá-los; e
- d) a participação deve ser avaliada pela sua qualidade e aderência ao objeto estudado, e não pela quantidade de manifestações.

Avaliar a participação é uma forma de incentivar os alunos a colaborarem com o grupo. Mas também pode levar à exacerbação das individualidades, criando um clima de concorrência destrutiva.

Também é necessário destacar que avaliar a participação é avaliar, de forma continuada e progressiva, cada aluno durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Isso exige a definição de critérios objetivos e a elaboração de uma planilha para cada aluno, através da qual vá sendo realizada a sua avaliação.

5.12 Autoavaliação

A autoavaliação se caracteriza pelo fato de que nela é o próprio aluno que se atribui uma nota ou conceito. Sua utilização deve ser precedida de uma discussão sobre a ética e o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

É recomendável que ela seja dirigida, a partir de um formulário elaborado pelo professor, onde a atribuição da nota ou conceito pelo aluno seja precedida de um conjunto de questões que o mesmo tenha de responder (Estive presente às aulas? Fui pontual? Participei das aulas? Realizei as leituras indicadas? ...).

Nessa situação, quando chegar ao final do questionário, o aluno deverá atribuir-se a nota ou conceito considerando a sua

realidade, o que, regra geral, inibirá uma autoavaliação que seja muito desproporcional em relação às informações prestadas.

De qualquer forma, essa espécie de avaliação deve ser apenas complementar em relação aos demais instrumentos, tendo em vista que não há como se ter relativamente a ela nenhum controle mais efetivo.

6 Conclusão

Neste artigo, em um primeiro momento, foram apresentadas algumas questões pertinentes ao tema avaliação, especificamente sobre a sua utilidade, sobre o que se pode avaliar, e sobre quais são os seus referenciais.

Nesse contexto vimos que a avaliação possui pelo menos três funções, quais sejam a didático-pedagógica, a de realizar diagnósticos e a de mecanismo de controle. Essas funções são igualmente importantes e devem todas ser consideradas em um adequado processo de avaliação; a utilização da avaliação meramente como instrumento de controle – aprovação, recuperação e reprovação – é uma deturpação da sua verdadeira finalidade dentro do processo maior que é o de ensino-aprendizagem.

Na sequência foi vimos que a avaliação escolar, em seu sentido pleno, como elemento integrante do processo pedagógico e que cumpre, nesse contexto, todas as suas funções, possui um conjunto de objetos sobre os quais deve ocorrer, e que podem ser indicados como conteúdos, comportamentos, habilidades e competências. A presença maior ou menor de qualquer desses objetos depende do nível de ensino – infantil, fundamental, médio ou superior –, bem como da disciplina, matéria ou curso.

O artigo informa ainda sobre os principais instrumentos utilizados na avaliação do processo de ensino-aprendizado,

neles incluindo velhas e novas modalidades. Mas como foi dito na introdução, este artigo busca ser apenas um guia, uma introdução ao tema da avaliação do processo de ensino-aprendizagem e seus instrumentos. Agora cada leitor deve buscar aprofundar o conhecimento sobre a matéria e experimentar as alternativas trazidas, ciente de que não há o melhor instrumento, mas apenas o instrumento mais adequado para cada situação específica.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna (Org.). **Avaliação e erro construtivo libertador**: uma teoria-prática includente em educação. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Universidade, aprendizagem e avaliação**. Horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (Org.). **Avaliação**: uma discussão em aberto. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, s. d.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANT'ANNA, Flávia Maria *et al.* **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 200-.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1997.

CAPÍTULO IX



O CURSO DE DIREITO E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE BACHARELADO A DISTÂNCIA E SUA APLICAÇÃO AOS CURSOS JURÍDICOS

Danielle Annoni

Ana Paula Kosloski Miranda

Resumo:

O presente trabalho visa analisar as diretrizes curriculares dos cursos de bacharelado exigidas para a oferta desses cursos de nível superior na modalidade a distância. Objetiva-se, pois, comparar as diretrizes curriculares do curso de Direito com as diretrizes dos cursos de bacharelado na modalidade a distância, visando demonstrar que é possível a oferta do curso de Direito na modalidade a distância com a mesma qualidade e eficiência dos cursos ofertados na modalidade presencial.

Palavras-chave:

Ensino do Direito. Ensino jurídico. Educação a distância. Bacharelado. Legislação educacional. Curso de Direito. Diretrizes curriculares.

1 Introdução

O presente trabalho visa analisar as diretrizes curriculares dos cursos de bacharelado exigidas para a oferta desses cursos de nível superior na modalidade Educação a Distância (EaD). Pretende-se demonstrar que os requisitos legais são mais exigentes

para as instituições, bem como para os estudantes, nessa modalidade do que na modalidade presencial.

Por fim, objetiva-se comparar as diretrizes curriculares do curso de Direito com as diretrizes dos cursos de bacharelado na modalidade a distância, visando demonstrar que é possível a oferta do curso de Direito nessa modalidade com a mesma qualidade e eficiência dos cursos ofertados na modalidade presencial. Essa é, pois, a contribuição deste artigo.

2 A educação a distância no ensino superior

A década de 1990 foi marcada pelo processo de abertura econômica, que no âmbito educacional resultou em expansão do ensino superior no Brasil. As poucas instituições que ofertavam cursos de terceiro grau até então foram substituídas por dezenas de novas instituições de ensino superior, ofertando cursos não apenas presenciais, mas na modalidade a distância e também tecnológicos. Tais avanços criaram a possibilidade real de ampliação de oportunidades educacionais para a população como um todo, trazendo consigo toda a discussão em torno do uso das novas tecnologias (MARTINS, 2005, p. 22).

Assim, no século XXI, o Brasil conquistou sua primeira Universidade Aberta (UAB), através de iniciativa de Darcy Ribeiro, vez que o Ministério da Educação (MEC) reconheceu a entidade como instituição pública de ensino superior, aberta a qualquer pessoa com idade acima de 18 anos (GUAREZI, 2009, p. 37).

Logo após, a Universidade Federal do Mato Grosso tornou-se referência em Educação Superior a distância por meio do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) do Instituto Superior de Educação da Universidade Federal do

Mato Grosso (UFMT), com a criação de dois Programas consistentes, qual seja, o Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, dirigido a professores que atuam na Rede Pública de Ensino e o Curso de Especialização para a Formação de Orientadores Acadêmicos (MARTINS, 2005, p. 22).

Mas foi em 1998, que o Conselho Nacional de Educação aprovou o primeiro processo relativo à Educação a Distância (EaD), denominado Programa Ensino da Matemática a Distância, oferecido pela Universidade Federal do Pará (UFPA), através do Parecer CNE/CES n. 670/98. Logo em seguida, foi a vez da Universidade Federal do Ceará, que encaminhou ao Conselho Federal da Educação uma solicitação para o credenciamento de cursos a distância que destacavam as áreas de Biologia, Física, Matemática e Química (NISKIER, 1999, p. 132-135).

Destaque também ocorreu com a Universidade Virtual Pública do Brasil (Unirede-1999), que nasceu do interesse comum de se fomentar o ensino a distância, formada por um consórcio de 62 instituições públicas de ensino superior, entre universidades federais, estaduais e Cefets, e teve como objetivo a qualidade na oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada (MARTINS, 2005, p. 24).

Por conseguinte, a Educação a Distância foi introduzida regularmente nas normas educacionais vigentes. Primeiramente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394/96, e após através do Decreto n. 2.494/98, cujos artigos 11 e 12 foram alterados pelo Decreto n. 2.561/98 e pela Portaria n. 301/98, onde dois pontos se destacavam, quais sejam: a) a definição de educação a distância e sua diferença em relação à educação presencial, bem como, b) a delegação para o âmbito dos conselhos

estaduais de educação do credenciamento de instituições e da autorização de cursos de educação a distância.¹

Em 2005, foi criado o Fórum das Estatais pela Educação na Universidade Aberta do Brasil (UAB), oficializado pelo Decreto n. 5.800², de 8 de junho de 2006, que teve como finalidade primordial expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, conforme estabelece seu artigo 1º, por meio do uso da metodologia da Educação a Distância (EaD); atualmente, conta com 88 instituições, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs).³

Entretanto, é no setor privado que há grande participação na oferta de cursos na modalidade Educação a Distância, conforme os dados do Censo da Educação Superior, que já apontava em 2007, 97 instituições, ofertando 408 cursos de graduação na modalidade e perfazendo um total de 63,7% das vagas de caráter privado (PEREIRA, 2009, p. 268-277). Esses dados não são surpreendentes, vez que um mercado promissor tende a atrair cada vez mais novos investidores (GIOLO, 2010, p. 1272).

Importante destacar que a realização de cursos de formação profissional-técnico, graduação e pós-graduação na modalidade de educação a distância vem se consolidando no Brasil como estratégia eficaz para atender à necessidade social da universalização do acesso ao ensino de qualidade. Para atender a essa demanda,

¹ Ministério da Educação Superior. Comissão Assessora para Educação Superior a Distância: Portaria MEC n. 335, de 6 de fevereiro de 2002.

² Decreto n. 5.800 de 08/06/2006, *Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB*.

³ Universidade Aberta do Brasil. Histórico Sistema UAB. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21>. Acesso em 25 maio 2011.

o Ministério da Educação constituiu a Secretaria de Educação a Distância (SEED).⁴

Apesar disso, a EaD, sob o ponto de vista social, precisa concretamente realizar-se como uma prática significativa e que atenda aos princípios filosóficos de qualquer projeto pedagógico, quais sejam, a busca da autonomia, o respeito à liberdade e a razão, bem como, o compromisso de convívio social humanamente qualificado (LOBO NETO, 2003, p. 401).

Neste sentido, vale o alerta de Anísio Teixeira apontado por Issac Sabbá Guimarães quando diz que “o ensino, voltado para o passado e sobre o passado, nos leva ao desdém pelo presente” (GUIMARÃES, 2005, p. 51). É preciso estar atento às atuais inovações, principalmente no campo da tecnologia, visando inovar não apenas quanto ao acesso ao modelo de educação tradicional, mas também quanto aos novos modelos de educação disponíveis (BEHRENS, 2000, p. 78). Neste sentido, Horácio Rodrigues destaca que:

A análise interdisciplinar e a utilização dos novos instrumentos produzidos pela tecnologia, principalmente nas áreas de informática e comunicação, hoje não são apenas possibilidades a serem encaradas: são necessidades que se impõe frente à complexidade do mundo contemporâneo (RODRIGUES, 1996, p. 104).

A Educação a Distância por meio das novas tecnologias permite a democratização do conhecimento com vistas a atender às pessoas, em suas necessidades por qualificação, em seus próprios municípios, bem como, permite levar oportunidades de profissionalização ao campo (MARTINS, 2005, p. 60).

⁴ A SEED é voltada para a ampliação e interiorização da oferta de ensino superior gratuito e de qualidade no país, representando a clara intenção de investir na educação a distância e nas novas tecnologias como uma das alternativas para democratizar e elevar o padrão da educação brasileira (DUBEUX, 2007, v. 7).

A crescente demanda pela educação e a constante necessidade de formação, de reciclagem pessoal e profissional nas diferentes instâncias do saber e da cultura, tem impulsionado a modalidade de educação a distância, uma vez que, pelas suas próprias limitações, o ensino presencial não tem sido suficiente (POLAK, 1999, p. 97).

Assim, a Educação a Distância aliada à tecnologia pode ser aplicada na capacitação e aperfeiçoamento profissional, na formação de recursos humanos em áreas deficitárias e em regiões deficitárias do país, no ensino tecnológico e também no ensino médio e profissionalizante (LITWIN, 2001, p. 46). Todavia, restam muitas críticas quanto a este modelo de educação, razão pela qual alguns cursos superiores ainda não são ofertados nesta modalidade, como é o caso do Curso de Direito (MORAN, 2000, p. 169).

Os argumentos contrários à oferta de cursos superiores na modalidade a distância ainda estão baseados em premissas equivocadas, as quais se pretende desmistificar com a análise das diretrizes curriculares exigidas para os cursos de ensino superior ofertados nesta modalidade, e, por conseguinte, demonstrar a possibilidade da oferta a distância do curso de Direito.

3 As diretrizes curriculares para os cursos de graduação e bacharelado a distância

A Educação a Distância (EaD) difere da modalidade de ensino presencial por tratar de um sistema de comunicação bidirecional pela qual substitui a interação pessoal em sala de aula entre professor e aluno pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos, inclusive com apoio de uma organização e tutoria que propicia uma aprendizagem independente e flexível (MARTINS, 2005, p. 34).

O principal elemento da EaD é a autoaprendizagem. Tendo por base uma metodologia desenvolvida para adultos, esta se fundamenta na motivação para adquirir conhecimento e qualificações, bem como na disponibilidade de materiais apropriados para o aprendizado (BELLONI, 2001, p. 33). Segundo Moran (apud DUBEUX, 2007, p. 23), essa modalidade de educação refere-se a um processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde estudantes e tutores estão separados física, espacial e/ou temporalmente, porém, poderão estar conectados mediante tecnologias, sobretudo as telemáticas, a exemplo da Internet, ou podendo utilizar outros meios, tais como: correio, rádio, televisão, vídeo, CD-ROM, telefone, fax entre outras tecnologias semelhantes.

O novo sistema educacional brasileiro pretende tornar a educação um processo acessível a todos, apesar das dificuldades geográficas, fazendo com que as tecnologias possam substituir as dificuldades de transporte e locomoção, aproximando pessoas e estas dos centros de produção do conhecimento (PALMA, 2008, p. 41).

No direito brasileiro, a Educação a Distância (EaD) é disciplinada pelo Decreto n. 5.622⁵, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou a previsão disposta no 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Em seu artigo 1º esse Decreto dispõe tratar-se de:

[...] uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

⁵ Decreto n. 5.622, de 19/12/2005, *Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.*

Em conjunto com o §1.º, o artigo 1º dispõe que os cursos ofertados a distância devem obrigatoriamente organizar-se de modo a prever encontros presenciais, nas avaliações dos estudantes, nos estágios obrigatórios, na defesa de trabalhos de conclusão de curso e nas atividades relacionadas às práticas em laboratórios de ensino-aprendizagem. O artigo 2º, inciso V do referido Decreto trata especificamente dos cursos de ensino superior, dispondo que a Educação a Distância (EaD) pode ofertar, os seguintes cursos e programas: a) cursos sequenciais; b) cursos de graduação; c) cursos de especialização; d) cursos de mestrado e doutorado; desde que respeitados os requisitos explícitos no artigo 13⁶.

Para iniciar suas atividades em EaD, as Instituições de Educação (IES) dependem do credenciamento realizado pelo Ministério da Educação (MEC), que exige a instalação de Polos de Apoio Presenciais (PAP) onde se realizarão as atividades presenciais. Tais Polos devem contar com infraestrutura adequada de sala de aula, com biblioteca e laboratórios de informática, bem como com a disponibilidade de um professor-tutor responsável pela intermediação entre o professor titular, que ministrará as aulas a distância e os estudantes.⁷

Os Polos de Apoio Presencial podem funcionar no exterior, desde que devidamente credenciados. O credenciamento de uma

⁶ Os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância são tratados no artigo 13, que aduz o dever de atender aos seguintes requisitos, a saber: I - obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais; II - prever atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais; III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de: os respectivos currículos; o número de vagas proposto; o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância; e a descrição das atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de frequência dos estudantes nessas atividades, quando for o caso.

⁷ Nos termos do Decreto n. 6.303/2007.

IES para a oferta de cursos a distância deve respeitar os mesmos requisitos exigidos para a oferta dos cursos presenciais, e ainda: a) infraestrutura e tecnologia de rede, para o acesso a distância; b) corpo docente com experiência em educação a distância; c) biblioteca virtual.⁸

A duração dos cursos a distância deverá ser a mesma dos cursos ofertados na modalidade presencial, devendo o projeto pedagógico obedecer às diretrizes curriculares dos cursos presenciais, nos termos do artigo 13 do Decreto n. 5.622/2005.

Importante destacar que além da LDB, do Decreto n. 5.622/2005 e do Decreto n. 5.773/2006, bem como das Portarias 1 e 2, de 10 de janeiro de 2007, fazem parte das orientações normativas quanto à oferta de cursos na modalidade a distância, as *Referências de Qualidade para a Educação a Distância*, documento elaborado pela Secretaria de Educação a Distância, do MEC, que orienta as instituições sobre os principais aspectos que devem ser considerados e que serão avaliados *in loco* por Comissão *Ad Hoc* do MEC, na abertura de novos cursos, polos e turmas na modalidade a distância. Segundo o documento, criado em 2003⁹, o projeto pedagógico de curso na modalidade a distância deve, obrigatoriamente, conter:

Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura. Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais:

(i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;

⁸ Nos termos do artigo 12 do Decreto n. 5.622/2005.

⁹ Disponível no *site* da SEED/MEC: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>.

- (ii) Sistemas de Comunicação;
- (iii) Material didático;
- (iv) Avaliação;
- (v) Equipe multidisciplinar;
- (vi) Infra-estrutura de apoio;
- (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- (viii) Sustentabilidade financeira.

Os tópicos supracitados não são entidades isoladas, se interpenetram e se desdobram em outros subtópicos. Com o objetivo de caracterizá-los de forma individualizada, seguem seus elementos constituintes fundamentais.

O documento exige que as instituições, ao ofertarem cursos na modalidade a distância, devam possuir equipe multidisciplinar, capaz de atender ao estudante não apenas nas questões técnicas, mas também em regime de tutoria, presencial e a distância, para auxiliá-lo com as dúvidas sobre o conteúdo das disciplinas e outras de natureza tecnológica, administrativa e acadêmica.

Devem ainda oferecer: a) material didático preparado especialmente para cada disciplina, juntamente com os conteúdos de aula (*slides*) que devem ser preparados e disponibilizados previamente pelo professor titular da disciplina; b) avaliações a distância e de forma presencial, que não podem ser realizadas apenas com questões objetivas. Quanto às questões objetivas, estas devem apresentar, além da assertiva correta, a justificativa comentada e fundamentada de cada assertiva errada, visando orientar o estudante sobre o porquê dos seus erros e acertos. As questões subjetivas também devem apontar orientação de resposta, devidamente comentada e fundamentada, visando orientar o estudante sobre qual deveria ser o caminho que deve ser percorrido na resposta à questão formulada.

O documento traz ainda outras obrigações às instituições, quanto à infraestrutura na sede e nos polos, todos sujeitos à

avaliação para credenciamento, credenciamento com visitas presenciais de equipe multidisciplinar *ad hoc* indicada pela Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC; quanto ao sistema de tecnologia de informação e comunicação - TICs que deve ser utilizado e como; bem como, sobre a sustentabilidade financeira exigida as IES, no intuito de prevenir a interrupção de cursos ou fechamento de turmas, o que causaria prejuízo demasiado aos estudantes, que em sua maioria, não teriam outra opção para conclusão do curso.

Quanto ao credenciamento e credenciamento das IES e dos Polos de Apoio Presencial, nos termos do Parecer CES/CNE n. 301/2003, as Instituições de Ensino Superior (IES) que gozem de autonomia universitária, uma vez tendo seus Polos devidamente credenciados e avaliados, podem criar novos cursos superiores sem necessidade de autorização do MEC, estando submetidos apenas aos processos de reconhecimento¹⁰. As IES que não se enquadram nesta categoria, devem solicitar autorização para a abertura de novos cursos nos termos do artigo 21 do Decreto n. 5.622/2005.

Por fim, o artigo 23 do Decreto n. 5.622/2005 dispõe que os cursos de medicina e de direito a serem ofertados na modalidade a distância precisam que seus projetos pedagógicos sejam analisados previamente pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados, nos mesmos termos preconizados pelo parágrafo 2º do artigo 28 do Decreto n. 5.773/2006, que prevê a mesma

¹⁰ É com esse fundamento que a UNISUL oferta o curso de Direito a distância, exclusivamente, aos residentes do Estado de Santa Catarina, tendo por base a Resolução CNE/CES n. 9, de 2004, e o Parecer CNE/CES n. 211/2004. Em sua propaganda institucional afirma que o diploma de Bacharel em Direito terá validade em todo o território nacional, aos concluintes com aproveitamento, ao final de cinco anos de estudo (A Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL é uma fundação de direito privado, de caráter comunitário e regional). Disponível em <www.unisul.br>. Acesso em; 22 jul. 2011

necessidade de manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) para a autorização dos cursos na modalidade presencial.

O Conselho Federal da Ordem dos Advogados (OAB) tem se manifestado contra a abertura de novos cursos de Direito, seja na modalidade presencial, seja na modalidade a distância (GUIMARÃES, 2005, p. 30). Não apenas essa entidade de classe, mas também grande parte dos juristas nacionais, pelo desconhecimento da educação a distância, reforçam a tese contrária à abertura de cursos jurídicos nessa modalidade. (GARCIA, 1998, p. 38).¹¹

Em verdade, não apenas quanto aos cursos jurídicos, existe uma resistência do meio acadêmico em relação aos cursos de ensino superior na modalidade a distância. Segundo Garcia (1998, p. 38), os fatores podem estar relacionados à infraestrutura humana. Para ele, o prestígio que circunscreve determinadas instituições repousa na excelência de seus colaboradores, sejam eles professores, técnicos, *experts* em diferentes mídias, dentre outros. Essa excelência também pode existir nos cursos ofertados na modalidade a distância, apesar de serem mais comuns nos cursos presenciais.

4 As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos jurídicos

O sistema educacional brasileiro é formado por um conjunto de dispositivos legais pertinentes direta ou indiretamente à educação, dentre os quais se destacam a Constituição Federal

¹¹ O *American College of Brazilian Studies* (AMBRA) oferece na modalidade a distância o curso de direito com aulas em português. Para atrair candidatos o argumento utilizado é que existe a possibilidade de revalidação do diploma estrangeiro mediante qualquer universidade brasileira que tenha o curso de direito legalmente reconhecido e autorizado pelo MEC. Para revalidação, basta que o curso de direito cursado obedeça às mesmas diretrizes e requisitos dos cursos ofertados regularmente no Brasil, nos termos do §2.º, do artigo 48 da Lei n. 9.394/96, a LDB.

ou as próprias Constituições Estaduais, as leis complementares, as leis ordinárias de caráter federal ou estadual, os decretos-leis, ou mesmo pareceres, resoluções e indicadores originados dos Conselhos de Educação (FERNANDES, 1983, p. 35). Dentro desse conjunto de normas encontra-se a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei das Diretrizes e Bases da Educação, que trata de todos os níveis e modalidades de educação, definindo e regulamentando o sistema.

Órgão importante desse sistema é o Conselho Nacional de Educação, que por meio do Parecer n. 776/97 tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) com a finalidade de constituir orientações para a elaboração dos currículos a serem respeitadas por todas as Instituições de Ensino Superior através de suas recomendações¹² e princípios norteadores.¹³

¹² Conforme o Parecer CES/CNE n. 776/1997, de 03/12/1997. *Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) recomendam: 1. conferir maior autonomia às instituições de ensino superior na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e das habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente; 2. propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno; 3. otimizar a estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização dos cursos, integrando a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I do art. 44 da LDB; 4. contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; e 5. contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em 21 abr. 2011.

¹³ Como reza o Parecer CES/CNE 776/1997 de 03/12/1997. *Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) devem observar os seguintes princípios: 1. Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação

Dentre seus objetivos elencados encontra-se o de servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Fomenta ainda a criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando a definição de múltiplos perfis profissionais, garantindo 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.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) ensejam a flexibilização curricular e a liberdade das instituições de elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo as demandas sociais e do meio e dos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos. Possibilitam ainda orientar-se

das unidades de estudos a serem ministradas; 2. Indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias predeterminadas, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos; 3. Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação; 4. Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; 5. Estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; 6. Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; 7. Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária; 8. Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes a cerca do desenvolvimento das atividades didáticas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em 21 abr. 2011.

na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

A partir destas orientações, cada curso de ensino superior criou suas próprias diretrizes curriculares. No âmbito dos cursos jurídicos, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CSE/CNE) aprovou a Resolução CSE/CNE n. 9, de 29 de setembro de 2004.

5 A resolução CNE/CSE n. 9/2004 aplicada à educação a distância

Com a finalidade de instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, a Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004, conforme consta no artigo 1º, impôs a todas as Instituições de Educação Superior (IES), dentro do território brasileiro, observância de seus dispositivos.

Nesse patamar, dispôs o artigo 2º, que a organização do curso de graduação em Direito, dentro do seu projeto pedagógico, indicará claramente os componentes curriculares 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, o regime acadêmico de oferta e a duração do curso.

Assim sendo, faz-se de suma importância abordar os elementos estruturais elencados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito da presente Resolução, vez que são pontos relevantes a serem considerados em uma proposta pedagógica de qualquer Instituição Superior de Ensino (IES) dentro do sistema brasileiro que almeja propor e oferecer cursos jurídicos de graduação.

5.1 O perfil do formando

O aluno precisa ser instigado a avançar com autonomia, a se exprimir com propriedade, a construir espaços próprios, a tomar a iniciativa, a participar com responsabilidade, bem como, a fazer acontecer e a aprender a aprender. Segundo Santos (2006, p. 61) esses podem ser considerados alguns aspectos esperados dentro do perfil desejado em um formando de uma Instituição Superior de Ensino (IES).

Desse modo, a Resolução CNE/CES n. 9/2004 determina, em seu artigo 3º, que o curso de graduação em Direito tem o dever de assegurar no perfil do aluno uma 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.

Tudo isso, acrescenta o artigo, aliado 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.

No âmbito da educação a distância, a oferta de um curso jurídico deveria respeitar as mesmas diretrizes, devendo preservar todas as qualidades de uma boa educação para que possa possibilitar a cada pessoa, ou seja, ao aluno, o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais profissionais e éticas, exercitando desse modo, sua cidadania plena.¹⁴

¹⁴ Portaria MEC n. 335, de 6 de fevereiro de 2002. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Superior. Comissão Assessora para Educação Superior a Distância. Relatório Agosto de 2002. p. 10. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em 21 jun. 2011.

5.2 Competências e habilidades

Competência sugere domínio de conhecimento, ou seja, o aluno deve demonstrar ter segurança quando promove, domina e apreende determinados saberes. Já habilidade pressupõe saber relacionar e aplicar tais conhecimentos, dando-lhes finalidade prática ou pragmática (BOTH, 2008, p. 116-119). Dentre as competências mencionadas no artigo 4 da Resolução CSE/CNE n.9/2004, pode-se destacar a compreensão de textos normativos; a pesquisa jurídica; o bom uso da argumentação, da persuasão, do raciocínio lógico e o domínio de tecnologias aplicadas ao Direito. Quanto às habilidades ali dispostas, pode-se ressaltar a elaboração de textos e documentos jurídicos e normativos; a aplicação do Direito ao caso concreto.

Para o aluno formado na modalidade a distância as competências e habilidades são idênticas, acrescidas de outras, quais sejam: a competência de se adaptar ao ambiente virtual, a competência de organização para a autoaprendizagem; a habilidade de gerir os recursos tecnológicos colocados à sua disposição como conhecimento a ser apreendido; a habilidade de resolver problemas e driblar situações conflituosas, seja de âmbito acadêmico, seja de âmbito técnico-tecnológico (KLEIN, 2006, p. 34). As tecnologias também devem cooperar e estar em sintonia com a forma pedagógica aplicada. Neste sentido, na lição de Masetto (2000, p. 143):

Como o processo de aprendizagem abrange o desenvolvimento intelectual, afetivo, o desenvolvimento de competências e de atitudes, pode-se deduzir que a tecnologia a ser usada deverá ser variada e adequada a esses objetivos. Não podemos ter a esperança de que uma ou duas técnicas, repetidas à exaustão, dêem conta de incentivar e encaminhar toda a aprendizagem esperada.

Engana-se, portanto, quem pensa que o estudante da modalidade de educação a distância é mero receptor passivo de informações. Ao contrário, trata-se de sujeito ativo, responsável pela construção do seu conhecimento de forma reflexiva e crítica, tendo à sua disposição os mais modernos recursos tecnológicos de pesquisa, ensino e comunicação.

5.3 Conteúdos curriculares

Menezes, citado por Ana Maria Eyng (2007, p. 25), define currículo como “conjunto de disciplinas sobre um determinado curso ou programa de ensino ou a trajetória de um indivíduo para o seu aperfeiçoamento.” Franco (2000, p. 173), por sua vez, aduz que “currículo e ensino são situações que estão sempre historicamente localizadas, pois são práticas sociais que possuem um imanente caráter político, modificando os sujeitos que intervêm nas práticas e sendo por elas transformadas.”

Neste contexto, a Resolução CNE/CES n. 9/2009, em seu artigo 5º¹⁵ dispôs que o curso de graduação em Direito deverá

¹⁵ Conforme a Resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004, que *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, e dá outras providências*, no seu Art. 5 - I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho

contemplar, em sua organização curricular, conteúdos e atividades que atendam aos eixos interligados de formação (GIL, 1990, p. 51).

Importa salientar que, esses conteúdos devem ser elaborados com certa flexibilidade, para que se possa fazer alterações, adaptações, renovações ou enriquecimentos, posto que a organização curricular é uma ordenação das atividades para a realização de um curso de graduação, onde tal organização exige uma metodologia que seja, ao menos, apropriada (MINGUILLI, 2002, p. 8).

Isto também serve para a Educação a Distância (EaD), vez que um curso superior, segundo o MEC não deve ter conteúdos curriculares reduzidos ou objetivos truncados; portanto todos os recursos disponíveis para esta modalidade devem ser utilizados para que seja garantida uma formação de qualidade.¹⁶

Conforme salienta Arnaldo Niskier (1999, p. 361), alguns currículos de ensino superior estão condenados de antemão à obsolescência; dessa forma, uma solução viável é não só reciclar como criar cursos que fujam a exigências formais; e acrescenta:

Criar cursos de ensino superior à distância é não só uma decisão política de suma importância, mas também um ato de coragem, dadas as objeções que existem. A universidade por sistema aberto não é um estudo de segunda classe, tanto que os alunos são submetidos a exames finais rigorosos, organizados por bancas universitárias de estado. Os resultados finais têm sido até melhores, o que é atribuído à possibilidade de serem ouvidas as aulas várias vezes, o que não acontece numa sala comum.

E isso é possível, vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 53, inciso II, assegura às

de Curso e Atividades Complementares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em 21 abr. 2011.

¹⁶ *Portaria MEC n. 335, de 6 de fevereiro de 2002*. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Superior. Comissão Assessora para Educação Superior a Distância. Relatório Agosto de 2002. p. 10. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em 21 jun. 2011.

universidades, dentro de seu exercício de autonomia, fixar os currículos dos seus cursos e programas, desde que observadas as diretrizes gerais pertinentes.

5.4 Estágio curricular supervisionado

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) dispôs em seu artigo 82 que os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria.

Vale lembrar a Lei n. 11.788/2008, que trata sobre o estágio de estudantes, define em seu artigo 1.º estágio como sendo um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular”, dentro do qual inclui as Instituições de Educação Superior (IES).

Portanto, o estágio é considerado ato educativo escolar que abrange uma forma de integração entre o que a pessoa aprende na sala de aula com o que aplica na prática (Martins, 2009, p. 160).

Neste contexto, a Resolução CNE/CES n. 9/2004, dispôs em seu artigo 7º, que o estágio supervisionado é considerado um “componente curricular obrigatório sendo indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando [...]”, que aliado ao §1º e §2º determina que a sua realização deverá ser na própria instituição através do Núcleo de Prática Jurídica, devidamente aprovada pelo conselho competente, podendo ser reprogramado e reorientado de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno.

É inegável que o estágio tem um papel importante na formação do aluno, posto que uma vez estagiário, ele deixa de ser um mero expectador da realidade e passa a ser sujeito

partícipe, que compara a partir dos pressupostos teóricos que o orientam no decorrer do curso e amplia seus conhecimentos na inserção do mundo do trabalho (URBANTIZ; SILVA, 2010, p. 152).

Na legislação voltada para a Educação a Distância (EaD), o estágio curricular obrigatório ganhou força com o Decreto n. 5.622/2005, conforme dispõe seu artigo 1º; §1º. O mesmo deverá ser presencial e poderá ser desenvolvido na sede da instituição de ensino que oferta o curso ou nos polos de apoio presencial, que deverão ter infraestrutura adequada. Nada obsta, todavia, que o estágio obrigatório dos cursos jurídicos possa ser realizado mediante convênio com o Poder Judiciário, escritórios de advocacia, Ministérios Público, Defensoria Pública, dentre outros órgãos públicos, possibilitando a revalidação da carga horária cumprida no estágio junto a esses órgãos.

Quer-se com isso significar que a exigência da lei quanto ao estágio presencial obrigatório não deve ser argumento em sentido contrário à oferta de cursos jurídicos na modalidade a distância, vez que muitas outras opções podem ser adotadas em vista de viabilizar o cumprimento desse requisito em qualquer lugar do Brasil.

5.5 Atividades complementares

O Parecer CNE/CES n. 211/2004 descreve que as atividades complementares podem incluir os projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências, além de disciplinas oferecidas por outras instituições de ensino ou de regulamentação e supervisão do exercício profissional.

Assim sendo, a Resolução CNE/CES n. 9/2009, em seu artigo 8º dispôs que as atividades complementares são

componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, que 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.

Neste sentido, também na modalidade a distância deve ser fomentada aos estudantes a participação em atividades de pesquisa e extensão, ampliando a inserção da instituição de ensino na comunidade e na região do país onde o curso é ofertado.

Particularmente, a oferta de atividades de pesquisa e extensão junto a comunidades carentes, tem refletido positivamente na formação dos estudantes, o que deve ser incentivado tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância do curso de direito.

5.6 Sistema de avaliação

Para José Dias Sobrinho (2003, p. 95), a avaliação ultrapassa amplamente os âmbitos mais restritos do objeto a avaliar e lança seus efeitos sobre o sistema de educação superior. Por esta razão, ela ilumina e instrumentaliza as reformas educacionais, desde as mudanças nos currículos, a maneira de organização dos cursos e formas gerenciais, até as novas estruturas no sistema.

Desse modo, Rejane de Medeiros Cervi (2007, p. 55), quando cita Casanova, define avaliação como sendo:

um processo de coleta de informações rigorosa e sistemática dirigido à obtenção de dados válidos e confiáveis acerca de uma situação com o objetivo de formar e emitir um juízo de valer a ela relacionado.

Estas valorações permitem tomar decisões consequentes voltadas a corrigir ou melhorar a situação avaliada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ao tratar da avaliação não se reporta especificamente ao ensino superior. Todavia, tendo por base o artigo 24, inciso V, referente à educação básica, tem-se que a verificação do rendimento escolar deverá observar o critério de “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Em relação a estas provas finais, consideradas eventuais, tratam-se dos mesmos exames finais dispostos no artigo 47 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ressaltando seu parágrafo único que as Instituições de Ensino Superiores são obrigadas a informar aos interessados o seu critério de avaliação, antes mesmo de começar o período letivo (LOBO NETO, 2003, p. 409).

Assim sendo, nos termos do artigo 9º da Resolução CNE/CES n. 9/2004, as Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, seja interna e externa¹⁷. Outrossim, o parágrafo único do mesmo artigo refere-se aos planos de ensino, que deverão ser fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, e deverão conter os critérios de avaliação a que serão submetidos.

¹⁷ A Lei n. 10.861/2004 instituiu o sistema nacional de avaliação da educação superior – SINAES que prevê a avaliação, pelo governo federal, das instituições de ensino superior e de seus alunos. Nos termos do seu artigo 5º. “A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. § 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.”

Sobre a avaliação nos cursos na modalidade a distância, o Decreto n. 5.622/2005, em seu artigo 4º dispôs que, para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados, deve-se se atentar a dois requisitos, quais sejam: a) o cumprimento das atividades programadas e, b) a realização de exames presenciais.

Ressalta-se que o MEC considera a avaliação mais do que uma formalidade legal, que deve permitir ao aluno segurança em si quanto aos resultados que vai alcançando no processo de ensino aprendizagem, somando-se à autoavaliação, que possa tornar o aluno mais autônomo, crítico e capaz de desenvolver sua independência intelectual.

Ainda quanto à avaliação, ressalta-se que, em muitos cursos, os alunos da modalidade a distância têm superado os alunos da modalidade presencial, no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, demonstrando um melhor desempenho quando questionados sobre os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares de seus cursos.¹⁸

5.7 Trabalho de curso

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 43, inciso III, determina que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, com a finalidade de desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive.

A monografia propriamente dita trata-se de “um estudo sobre um tema, específico ou particular com suficiente valor

¹⁸ Folha On-line. *Folha de São Paulo*, 19 set. 2007. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u327081.shtml>>. Acesso em 19/08/2011.

representativo e obedece a rigorosa metodologia”, bem como, “investiga determinado assunto não só em profundidade, mas também em todos os ângulos e aspectos, dependendo dos fins a que se destina” (MARCONI, 2005, p. 237).

A Resolução CNE/CES n. 9/2004, em seu artigo 10, parágrafo único, determinou que o Trabalho de Curso, como componente curricular obrigatório, deve ser desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior (IES) em função de seus projetos pedagógicos. Deverá, ainda, conter, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

No âmbito da educação a distância, a elaboração de um trabalho de conclusão de curso, como artigo, projeto ou monografia não é problema, sendo obrigatória, conforme determina o §1º, do artigo 1º do Decreto n.º 5.622. Todavia, alguns projetos pedagógicos preveem a defesa pública, mediante banca examinadora, do trabalho final. Na modalidade a distância é a tecnologia que oferece a solução, por meio do sistema de videoconferência, que aproxima o estudante dos membros da banca examinadora, que, em tempo real, avaliam o trabalho e a exposição do mesmo.

5.8 Regime acadêmico e duração do curso

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com o objetivo de reforçar a carga de aprendizado, ampliou a duração do ano letivo regular, independentemente do ano civil, para o mínimo de duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado para os exames finais, se houver, nos termos do seu artigo 47. Por sua vez, a Resolução CNE/CES n. 9/2004, dispôs em seu artigo 6º que o regime acadêmico das Instituições de Educação Superior (IES) poderá ser composto por regime

seriado anual, regime seriado semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos. Em seu artigo 11 trata da duração, dispondo que essa e a carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Neste sentido, a Resolução CNE/CES n. 2/2007, que versa sobre carga horária mínima para a integralização dos cursos de graduação e bacharelado na modalidade presencial, dispôs em seu artigo 2º que as Instituições de Educação Superior (IES) deverão fixar os tempos mínimos e máximos de integralização curricular por curso, bem como sua duração, as quais devem constar no referido projeto pedagógico em horas.

Contudo, a presente Resolução propôs *um* limite mínimo a ser respeitado pelas Instituições de Ensino, nos termos do artigo 2º, inciso III. Dessa forma, a alínea “d” disciplinou o caso dos cursos jurídicos ao estabelecer carga horária mínima de 3.700 horas, nos termos do Anexo à Resolução, com duração de 5 (cinco) anos.

Na modalidade a distância, embora não haja uma resolução específica, a orientação geral é suficiente para determinar que as regras da Resolução CES/CNE n. 2/2007 se aplicam de igual modo. Assim, o curso jurídico a ser ofertado na modalidade a distância deverá ter duração de 5 (cinco) anos e deverá cumprir 3.700 horas, no mínimo, de trabalho acadêmico efetivo, das quais o máximo de 20% podem ser alocadas para as atividades presenciais de estágio e atividades complementares.

6 Considerações finais

A educação a distância é um processo inovador, que reflete a união entre as técnicas de ensino com a tecnologia de comunicação e informação, exigindo de docentes e discentes um comprometimento maior com o resultado do processo de ensino-aprendizagem do que a modalidade presencial.

Em verdade, na modalidade a distância, pelas exigências às instituições, o controle do Estado sobre a educação superior é maior do que quanto aos cursos ofertados na modalidade presencial, em especial no que refere à preparação das aulas, à obrigatoriedade de oferta de material didático, bem como à disponibilidade agendada do docente para atender as dúvidas dos estudantes (tutoria a distância), o que não se exige formalmente na modalidade presencial.

Com efeito, na modalidade presencial, a preparação das aulas fica a cargo do professor e não lhe é exigido que as prepare fazendo uso de recursos tecnológicos como o *Power Point*, ou outros, nem que tal preparação esteja disponível aos estudantes previamente. Em regra, o estudante é surpreendido em sala de aula presencial com os tópicos e temas trazidos pelo professor, o que não ocorre na modalidade a distância, que permite ao aluno ler e pesquisar os temas de aula antes da mesma, podendo apenas acrescentar suas anotações à pesquisa já realizada durante a exposição realizada pelo docente.

Outro ponto positivo para a modalidade a distância centra-se na obrigatoriedade de elaboração e disponibilização prévia ao estudante de material didático contendo o conteúdo a ser abordado em cada aula, devidamente aprofundado com doutrina e análise de casos, gráficos, estudos e estatísticas, quando couber.

A orientação para a elaboração desse material é extremamente rígida, exigindo do docente que escreva em linguagem dialógica, que instrua o texto com exemplos e casos práticos, que ilustre o texto com gráficos, figuras ou esquemas, que complemente o texto com exercícios de fixação e ainda indique, ao final de cada aula, leituras complementares e temas de pesquisa, visando fomentar no estudante o aprofundamento do conteúdo estudado naquela aula. Nada disso é exigido na modalidade presencial, não havendo, portando, nenhum controle por parte do Estado

ou da Instituição, se os estudantes de determinado professor, na modalidade presencial, têm acesso a estes recursos ou não.

As exigências normativas impostas às IES na oferta de cursos na modalidade a distância, como visto, já deram resultado positivo. Muitos cursos, nessa modalidade, avaliados pelo ENADE tiveram notas superiores aos mesmos cursos oferecidos na modalidade presencial. Isso representa, ao menos em parte, que o estudante da modalidade a distância, pelo maior acesso a recursos didáticos, pela exigência quanto à autoaprendizagem, e pelo uso da tecnologia, tem tido aproveitamento superior ao estudante de um mesmo curso na modalidade presencial, cujo controle é menor e o acesso aos recursos, conteúdos e informações está totalmente adstrito à liberdade docente de cátedra.

Não se quer com isso significar que a liberdade de cátedra deve ser tolhida, apenas faz-se importante destacar que nem todo docente está comprometido com o resultado final do seu trabalho, qual seja, o aprendizado sólido do estudante; e estas variações podem ser sentidas mais facilmente na modalidade presencial do que na modalidade a distância, cujo controle e exigências são maiores.

A oferta de cursos superiores na modalidade a distância tem sido criticada justamente nestes dois pontos, quais sejam: a) na ofensa à liberdade de cátedra do docente, que precisa preparar as aulas com muita antecedência, devendo se ater ao esquema divulgado, o que lhe limitaria de acrescentar um novo caso ou conteúdo advindo posteriormente, em prejuízo ao aprendizado; b) a exigência de elaboração de material didático em forma de apostila, o que limitaria o conteúdo das aulas ao resumo preparado previamente pelo docente, uma afronta ao ensino superior, que deve ser pautado pelo tripé ensino, pesquisa e extensão.

Tais argumentos, todavia, não se sustentam, pois, o docente pode, nas aulas ministradas, que são gravadas ou ao vivo, acrescentar

e complementar a informação disponibilizada aos estudantes seja pelos esquemas de aula (*slides*, dentre outros), seja pelo material didático preparado, no primeiro caso. Quanto ao material didático, o mesmo pode ser, segundo interesse e dedicação do docente, o mais completo possível, integrando pesquisa e extensão como elementos obrigatórios ao estudante, diferenciando-se da adoção de obra didática (manual), em regra realizada por muitos docentes, porque o material preparado pelo professor, pelas exigências já analisadas, será mais completo.

Com efeito, a restrição de oferta de curso de Direito na modalidade a distância não se justifica, devendo esta opção ser alçada à comunidade, em especial, aos que residem no interior do país, como forma de se garantir um pleno acesso à justiça e aos seus mecanismos de efetivação.

Referências

AGUIAR, Roberto. **Habilidades**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2º ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: _____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 23 abr. 2011.

_____. Decreto n. 5.622, de 19/12/2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 15 maio 2011

_____. Decreto n. 5.800 de 08/06/2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em 25 maio 2011.

_____. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudante.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em 23 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. Lei e Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2011.

_____. Parecer CES/CNE 776/1997. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em 21 abr. 2011.

_____. Parecer CNE/CES 67/2003, de 11/03/1993. **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2011.

_____. Resolução CNE/CES n. 9, de 29/09/2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de**

graduação em Direito, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em 23 abr. 2011.

_____. Parecer CNE/CES n. 55, de 18/02/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces0055_2004.pdf>. Acesso em 23 abr. 2011.

_____. Resolução CNE/CES n. 2 de 18/06/2009. **Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em 23 abr. 2011.

_____. Parecer CNE/CES n. 8 de 31/01/2007. **Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces008_07.pdf>. Acesso em 23 abr. 2011.

_____. **Edital n. 04/97 do MEC, de 04/12/1997.** Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/web/linha_do_tempo/memoria/docs/fr_1997_6.htm>. Acesso em 23 abr. 2011.

CERVI, Rejane de Medeiros. **Especialização em gestão de trabalho pedagógico:** supervisão e orientação escolar. Curitiba: IBPEX, 2007.

COSTA, Lígia Patrícia Alcântara. **As novas diretrizes curriculares:** uma reflexão sobre a licenciatura em letras. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657. Disponível em:<<http://www.educonufs>.

com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_02/e2-123.pdf>. Acesso em 23 abr. 2011.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Pesquisa e prática profissional**: organização da escola. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DUBEUX, Luciana Santos. **Formação de avaliadores na modalidade educação a distância**: necessidade transformada em realidade. Rev. Bras. Saúde Mater. Infant. [online]. 2007, vol.7. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292007000600006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 23 abr. 2011.

EYNG, Ana Maria. **Currículo Escolar**. Curitiba: Ibpex, 2007

FERNANDES, Ricamar Peres de Brito. **Sistema educacional brasileiro**: legislatura e estrutura. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1983.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Indicativos para um currículo de formação de pedagogos. Cultura, linguagem e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

GARCIA, Walter Esteves. Educação a Distância: desafios na virada do século – Notas para um debate. **Revista Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro, vol. 26. n. 142, jul./ago./set. 1998.

GIOLO, Jaime. **Educação a distância**: tensões entre o público e o privado. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/12.pdf>>. Acesso em: 2010

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1990.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz; MATOS, Márcia de Matos. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: IBPEX, 2009.

GUIMARÃES, Isaac Sabbá. **Metodologia do Ensino Jurídico: Aproximações ao método e à formação do conhecimento jurídico**. Curitiba: Juruá, 2005.

KLEIN, Fátima Dirlei. Klein. Novas Tecnologias e novos perfis em EAD. **Revista Linha Virtual**. Concórdia, Santa Catarina, Universidade do Contestado, número 7 – II Semestre de 2006. Disponível em <<http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/ead/8/82.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

LITWIN, Edith. **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCKESI, **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005. p. 203.

MARTINS, Onilza Borges. **Fundamentos da educação a distância**. Curitiba: IBPEX, 2005.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Direito do Trabalho**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: _____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 143

MINGUILI, Maria da Glória; DAIBEM, Ana Maria Lombardi. **Projeto pedagógico e projeto de ensino: um trabalho com os elementos constitutivos da prática pedagógica**. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/oep/Eixo%203%20-%20Tema%202.pdf>>. Acesso em 23 abr. 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 1986.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 8 ed. Campinas – SP: Papirus, 2000.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a Distância:** a tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 1999.

PALMA, Márcia Silva Di. **Organização do trabalho pedagógico.** Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

PEREIRA, Larissa Dahmer. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Rev. Katálysis**, vol.12, n.2, p. 268-277, dez. 2009. ISSN 1414-4980. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141449802009000200017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 abr. 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza; SOUZA, Ruth Eugenia A. Cidade; SILVEIRA, Moises Prates. **Educação a Distância:** um debate multidisciplinar. Curitiba: UFPR, 1999.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico para que(m)?** Tópicos para análise e reflexão. OAB: Ensino Jurídico: Diagnostico perspectiva e proposta. 2 ed. Brasília: Conselho Federal OAB, 1996.

_____. **Pensando o Ensino do Direito no Século XX.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

_____. **Estratégias didáticas na educação superior:** buscando alternativas para desenvolver competências. Florianópolis: 2008. (Apostila).

_____. **Avaliação da aprendizagem:** velhas e novas possibilidades. Florianópolis: 2008. (Apostila).

_____. **Planejando o processo de ensino-aprendizagem na educação superior.** Florianópolis: 2008. (Apostila).

SANTOS, Gisele do Rocio Cordeiro Mugnol dos.
A metodologia de ensino por projetos. Curitiba: Editora IBPEX, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 22 ed. São Paulo, Cortez: 2002.

SILVA, Marco. (Org.). Educação *on line*. In: LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Regulamentação da educação e distância:** caminhos e descaminhos. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, Mary Aparecido Ferreira. **Método Científico.** IBPEX: Curitiba, 2010.

SILVA, Mônica Caetano Vieira da; URBANTIZ, Sandra Terezinha (Org.). **O estágio no curso de pedagogia.** Editora: IBPEX, 2010. Vol. 2, Série TCC e Estágio em pedagogia.

SOBRINHO, José Dias Sobrinho. **Avaliação:** Políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

Universidade Aberta do Brasil. Histórico Sistema UAB. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21>. Acesso em: 25 maio 2011.

CAPÍTULO X

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: UMA ANÁLISE DA LEGALIDADE DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Ariel Francisco da Silva

1 Introdução

No presente artigo será feita uma análise sistemática do ordenamento jurídico, identificando as principais normas que tratam da avaliação dos cursos de graduação no direito brasileiro. A partir daí serão identificadas as competências atribuídas a cada órgão ou ente envolvido no processo, destacando-se as competências normativas (seja por deliberação colegiada com caráter normativo, seja mediante expedição de regulamentos), para em seguida analisar os limites do poder normativo.

Dando continuidade ao estudo, será analisado o ato instituidor dos instrumentos de avaliação *in loco*, verificando sua conformidade com o ordenamento jurídico; em seguida serão feitas considerações sobre a legalidade, ou não, do conceito preliminar de cursos (CPC), índice utilizado para ranqueamento de cursos de graduação, e do núcleo docente estruturante (NDE), ambos servindo de critério aferido pelos instrumentos de avaliação, além de interferirem diretamente nos processos de supervisão e regulação dos cursos de graduação.

2 Panorama Constitucional e Normativo da Avaliação de Cursos de Graduação (ACG)

A educação de qualidade encontra-se prevista no Texto Magno de 1988, sendo estabelecida como direito social, devendo ser assegurada pelo Estado a todos, como decorre dos artigos 6º, 23, inciso V, 30, inciso VI, e 205 a 214, todos da *Lex Legum*, cujos textos não serão integralmente reproduzidos, entendendo-se desnecessário. No entanto, os aspectos relacionados à qualidade e outros de maior envergadura, merecerão referência.

O artigo 6º¹ da Constituição Federal (CF) é base para o desenvolvimento de todo ordenamento jurídico-educacional, por caracterizar a educação como direito social, inserindo-o entre os primeiros artigos da Carta Cidadã, estabelecendo sua direta vinculação com os fundamentos do Estado brasileiro, especialmente a cidadania e a dignidade da pessoa humana, assim como com os próprios objetivos da República Federativa do Brasil (implicitamente). Trata-se de um direito fundamental que impõe condutas comissivas ao Estado, noutras palavras, devem haver prestações positivas no sentido de produzir uma melhora substantiva das condições sociais.

Referido direito social de caráter fundamental recebeu maior atenção do constituinte no Título VIII, Da ordem social, Capítulo III, Seção I, da Constituição Federal, merecendo dez artigos (art. 205-214), onde a educação é identificada como direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205, *caput*, da CF). Nesse sentido vide a lição de José Afonso da Silva:

[...] significa, em primeiro lugar, que o Estado tem que aparelhar-se para fornecer, a todos, os serviços educacionais [...]; e, em segundo

¹ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

lugar, que todas as normas da Constituição, sobre educação e ensino, hão que ser interpretadas em função daquela declaração e no sentido de sua plena e efetiva realização. A Constituição mesmo já considerou que [...] é direito público subjetivo; equivale reconhecer que é direito plenamente eficaz e de aplicabilidade imediata, isto é, direito exigível judicialmente, se não for prestado espontaneamente. (Itálico no original). (SILVA, 2002, p. 312.).

O artigo 206 estabelece os princípios constitucionais que orientarão a oferta de ensino e a estrutura jurídico-educacional brasileira, dentre os quais cabe destacar nesse trabalho o contido no inciso VII², por ser a base constitucional explícita para os procedimentos de regulação, supervisão e avaliação, sendo o fundamento jurídico mais claro e direito da Lei n. 10.861/2004, que dispõe sobre a avaliação de cursos, objeto desse estudo.

Na sequência do texto constitucional, o artigo 207³ estabelece a autonomia universitária e a indissociabilidade (no âmbito das universidades) entre ensino, pesquisa e extensão, reconhecendo constitucionalmente as diferenças e prerrogativas da universidade em relação a outras IES (centros universitários e faculdades), aspecto determinante de toda a estrutura educacional, especialmente jurídica.

O artigo 209⁴ faculta à iniciativa privada a prestação de serviços educacionais, sujeita à autorização do Poder Público e ao cumprimento das normas gerais de educação e avaliação.

² Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII - garantia de padrão de qualidade.

³ Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. § 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. § 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

⁴ Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

A preocupação com a qualidade da educação, subordinação do sistema a metas relacionadas à melhoria da condição social (relação intrínseca com os fundamentos e objetivos do Estado) e à sua avaliação são decorrências da Constituição, que estabelece as diretrizes de atuação do legislador ordinário, sendo aprovados nesse contexto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n. 10.172/2001⁵).

A LDB, como não poderia deixar de ser, deu maior especificidade aos comandos constitucionais, orientando-se, dentre outros, pelo princípio da garantia do padrão da qualidade (art. 3º, IX), a ser garantido pelo Estado (art. 4º, IX).

O artigo 9º (referência normativa para edição da Lei do SINAES) atribui à União o processo nacional de avaliação do rendimento escolar e das instituições de educação superior (em caráter global, evidentemente, incluindo-se a avaliação de cursos de graduação), baixar normas gerais, autorizar, reconhecer, credenciar e supervisionar os cursos e instituições, estabelecendo competência normativa ao Conselho Nacional de Educação (CNE)⁶.

O artigo 46 da LDB estabelece o caráter precário dos atos de autorização e reconhecimento de cursos, assim como de credenciamento de IES, ambos com renovação periódica, posterior ao processo de avaliação. Caso identificada deficiência, o mesmo dispositivo prevê que o ato somente será renovado após seu saneamento e reavaliação, estabelecendo genericamente

⁵ É feita referência a tal norma, uma vez que até o momento (27 de setembro de 2011) o projeto de lei que visa estabelecer o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, embora comentado no meio educacional, ainda não foi aprovado.

⁶ Art. 9º. A União incumbir-se-á de: [...] § 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

medidas de caráter disciplinar caso persistam as irregularidades.

Remanescem no ordenamento jurídico os artigos 6º a 9º da antiga LDB (Lei n. 4.024/1961), não revogados pela Lei n. 9.394/1996, dos quais se extrai que as atribuições do Poder Público em matéria de educação serão exercidas pelo Ministério da Educação, inclusive as de avaliar a política nacional de educação e zelar pela qualidade do ensino (art. 6º, Lei n. 4.024/1961), no que contará com a colaboração do CNE (§1o, do referido dispositivo), o qual tem atribuições normativas e deliberativas (art. 7º), sendo composto pelas Câmaras de Educação Básica (CEB) e Câmara de Educação Superior (CES) (art. 8º), as quais emitirão pareceres e decidirão privativa e autonomamente os assuntos a elas pertinentes (art. 9º).

O PNE aprovado pela Lei n. 10.172/2001, explicita preocupação com a qualidade do ensino ao estabelecer os objetivos e prioridades: “[...] melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;”, tratando logo em seguida da necessidade de avaliação de todos os níveis educacionais:

5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino. (BRASIL, Lei n. 10.172/2001, 2011, grifos do original).

O PNE estabelece objetivos e metas específicos para a educação superior, prevê a institucionalização de um sistema de avaliação interna e externa; programas de fomento para que as IES formem sistemas próprios de avaliação; estender prerrogativas de autonomia à instituições não universitárias com base no sistema de avaliação; estabelecer sistema de regulação das instituições e

dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação (objetivo e metas 6 a 9).

A Lei n. 10.861/2004 instituiu o atual Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), estabelecendo suas diretrizes (art. 2º) e prevendo três distintos processos avaliativos: (1) avaliação institucional em sentido estrito (AVA-LIES); (2) avaliação dos cursos de graduação (ACG); (3) avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE); tratados, respectivamente, nos artigos 3º, 4º e 5º da mencionada lei.

É o mesmo diploma legal que cria a CONAES, fixando suas atribuições e composição (arts. 6º e 7º), incumbindo o INEP da realização das avaliações (art. 8º) e estabelecendo o poder regulamentar do Ministro da Educação em matéria de avaliação (art. 14), dentre outras providências. Interessa salientar que a referida norma possibilita a um ministro a expedição de regulamentos, excepcionando norma constitucional que outorga tal possibilidade apenas ao Chefe do Executivo e, ainda assim, com estreitos limites.

Quanto à ACG, propósito desse trabalho, extrai-se do artigo 4º da Lei n. 10.861/2004, três dimensões que serão consideradas em tal avaliação: (1) perfil do corpo docente; (2) instalações físicas; (3) organização didático-pedagógica. Para realizar tal avaliação, o §1º do mencionado artigo afirma que serão utilizados procedimentos e instrumentos diversos, dentre os quais, obrigatoriamente, as visitas *in loco* por comissões externas de especialistas formadas, designadas e coordenadas pelo INEP para as respectivas áreas do conhecimento (§1º, art. 4º e art. 8º, da Lei n. 10.861/2004). A periodicidade desta avaliação depende diretamente do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão sujeitos. O resultado da avaliação conduzida pelo INEP deve ser expresso na atribuição de um conceito que obedece a uma

escala de cinco níveis, em que um representa irregularidade ou desconformidade e cinco é nível de excelência (§2º, art. 4º, Lei n. 10.861/2004).

O regulamento da mencionada lei, Decreto n. 5.773/2006, embora não estabeleça regras relevantes no que concerne especificamente à avaliação dos cursos, traz definições competenciais ao Ministro da Educação, Conselho Nacional de Educação, Secretarias, CONAES e INEP, as quais serão mais bem estabelecidas na sequência desse estudo.

3 Quadro geral de competências no âmbito da avaliação de cursos

Considerados os principais diplomas que regulam a avaliação da educação superior (CF, LDB, PNE, SINAES), pode-se estabelecer alguns parâmetros gerais sobre as competências dos distintos órgãos especificamente quanto à avaliação de cursos de graduação (AGC).

Ao MEC/Ministro da Educação é conferido poder para regulamentar os procedimentos do SINAES (art. 14, Lei n. 10.861/2004 – Ministro da Educação), as atribuições por lei conferidas ao Poder Público (art. 6º, Lei n. 4.024/1961 – MEC) e o poder de baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação (Lei n. 9.394/1996, art. 9º, inciso VII).

A isso seja acrescido o conteúdo do artigo 4º do Decreto n. 5.773/2006, que reconhece o Ministro da Educação como autoridade máxima da educação superior no sistema federal de ensino, a quem compete: (a) homologar deliberações do CNE em pedidos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior; (b) homologar os instrumentos de avaliação elaborados pelo INEP; (c) homologar os pareceres da CONAES; (d) homologar pareceres e propostas

de atos normativos aprovadas pelo CNE; e (e) expedir normas e instruções para a execução de leis, decretos e regulamentos.

O artigo 5º do Decreto n. 5.773/2006, §2º, afirma as competências da Secretaria de Educação Superior (SESu), podendo trazer-se à evidência o papel da SESu em propor diretrizes para elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos de graduação e sequenciais e aprovar os mesmos depois de elaborados, submetendo-os à homologação do Ministro de Estado da Educação.

No que diz respeito à ACG, o § 3º do mesmo artigo atribui à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) competências idênticas às da SESu, diferenciando-se apenas por serem exercidas no âmbito das instituições de educação tecnológica e dos cursos de tecnologia.

Quanto à Secretaria de Educação a Distância (SEED), o § 4º do pré-citado artigo, fixa sua competência especial para instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância, promovendo as diligências necessárias; estabelecer diretrizes, compartilhadamente com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância; e exercer a supervisão dos cursos de graduação e sequenciais a distância, no que se refere à sua área de atuação.

O art. 7º da Lei n. 4.024/1961 estabelece as atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento do CNE ao MEC. Também não pode deixar de ser referido o § 1º, do artigo 9º, da Lei n. 9.394/1996, que prevê funções normativas ao órgão colegiado em comento. Já o Dec. n. 5.773/2006, artigo 6º, fixa importantes atribuições ao CNE, as quais seguem arroladas: exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento do

Ministro de Estado da Educação; deliberar, por sua Câmara de Educação Superior, sobre a exclusão de denominação de curso superior de tecnologia do respectivo catálogo; aplicar as penalidades previstas no regulamento do SINAES; julgar recursos, nas hipóteses previstas neste Decreto; analisar questões relativas à aplicação da legislação da educação superior; e orientar sobre os casos omissos na aplicação deste Decreto, ouvido o órgão de consultoria jurídica do Ministério da Educação.

Observa-se que o CNE não tem competência específica no que concerne à avaliação de cursos, embora tenha ampla competência residual (normativa e deliberativa) que pode interferir no citado processo avaliativo.

Por seu turno, ao INEP foi delegada competência (pelo art. 7º, do Dec. n. 5.773/2006) para: coordenar e supervisionar o SINAES; estabelecer diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação e de avaliação interna e externa de instituições; estabelecer diretrizes para a constituição e manutenção do banco público de avaliadores especializados; aprovar os instrumentos de avaliação de cursos de graduação e de avaliação interna e externa de instituições e submetê-los à homologação pelo Ministro de Estado da Educação; avaliar anualmente as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes do SINAES; estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação; analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes; ter acesso a dados, processos e resultados da avaliação; e submeter anualmente, para fins de publicação pelo MEC, relatório com os resultados globais da avaliação do SINAES.

Merecem referência também as atribuições para formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas

nos processos de avaliação; e de articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior (art. 6º, Lei n. 10.681/2004).

Verifica-se que para a elaboração dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação, suas diretrizes partem da SESu/SETEC/SEED (quando para autorização de curso) ou da CONAES (reconhecimento e renovação de reconhecimento) para o INEP, que a partir delas elabora os instrumentos, retornando para a SESu/SETEC/SEED ou CONAES, conforme o caso, que os aprovam e submetem à homologação pelo Ministro da Educação.

Conhecidas as dimensões para avaliação de cursos e os responsáveis pelas diretrizes, elaboração, aprovação e homologação dos instrumentos utilizados nas visitas *in loco* pelas comissões de especialistas do INEP, cumpre considerar a subordinação necessária do processo de ACG ao postulado da legalidade, especialmente os critérios e indicadores que constam dos atuais instrumentos de avaliação.

4 Legalidade, poder normativo da administração no campo e seus limites

A Lei n. 10.861/2006 deixa implícito, e o Decreto n. 5.773/2006 torna explícito (art. 1º), que o SINAES aplica-se direta, imediata e integralmente às instituições que compõem o Sistema Federal de Ensino (SFE), o qual é composto pelas instituições mantidas pela União, as criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação (art. 16, LDB).

O sistema de avaliação passa a ser obrigatório e referência básica para os processos de regulação e supervisão das instituições e cursos do SFE, o que impõe reconhecer significativas consequências no âmbito do direito educacional, implicando,

por vezes, criação, modificação ou extinção de direitos, fixando novo regime jurídico, tanto para as instituições públicas quanto para as particulares.

Imposição de tal sistema de avaliação, verdadeiro alicerce para a regulação e supervisão do sistema educacional, operou-se inovação originária no mundo jurídico, o que somente pode se dar mediante lei, à luz do preceituado no artigo 5º, inciso II, da Constituição Federal (“ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;”), que explicita o princípio da legalidade (corolário implícito do Estado de Direito), e no artigo 37, *caput*, também da Constituição Federal: “A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade [...]”.

Entretanto a implementação do SINAES se deu mediante a expedição de inúmeros regulamentos⁷. Portanto, embora a definição do sistema se tenha dado mediante lei, houve acréscimos obrigacionais não previstos legalmente, por atos administrativos dos diferentes órgãos envolvidos na supervisão, regulação e avaliação da educação superior.

Cumprir analisar se o MEC, CONAES, Secretarias, INEP e CNE (cujas competências em matéria de avaliação já foram pontuadas anteriormente) podem expedir atos que importem inovação originária no mundo jurídico, assim como as limitações que possam existir a tais atos, para então ser analisada a normatividade da Nota Técnica expedida pelo INEP, através da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), em 1º de junho de 2011, ao determinar os indicadores e critérios para avaliação dos cursos de graduação.

⁷ O termo *regulamentos* está empregado de forma atécnica, para designar indistintamente decretos, portarias, resoluções, notas técnicas, pareceres etc., expedidos pelo MEC, CONAES, INEP, Secretarias e CNE.

Um olhar apressado sobre o item anterior poderia concluir prematuramente que os pré-citados órgãos têm competência normativa assinalada na legislação e que seria o fato apenas de verificar se os atos expedidos o foram no âmbito da competência atribuída a cada órgão. Acredita-se no equívoco de tal pensamento, afinal, não há proveito em estabelecer-se um Estado Democrático de Direito, pautado na legalidade, como fez o constituinte originário, se mera lei ordinária pudesse estabelecer ou delegar poder legiferante ao Executivo. Parafraseando Geraldo Ataliba em sua feliz inteligência: ninguém construiria uma fortaleza de pedra, colocando-lhe portas de papelão, expondo o mesmo autor que a Constituição da República não tolera “[...] que o Executivo exerça qualquer tipo de competência normativa inaugural, nem mesmo em matéria administrativa. Essa seara foi categoricamente reservada aos órgãos da representação popular” (ATALIBA, 2011, p. 133).

Entretanto, para não se tratar levemente um assunto desta envergadura, e por força da própria cientificidade que se pretende dar a este estudo, necessário que se adentre no estudo do princípio da legalidade, seu desdobramento no direito administrativo (ou legalidade administrativa), contrapondo-o ao poder normativo da autoridade pública, a possibilidade de delegação legislativa, analisando-se os limites destes dois últimos.

O princípio da legalidade expresso no artigo 5º, inciso II, da Constituição Federal, cujo texto fora acima transcrito, ao contrário do que algumas vozes incautas possam apressadamente afirmar, não impõe um rigor formal por mero apego ao positivismo; trata-se de princípio guardião da ordem jurídica, forjado na modernidade com o próprio conceito de Estado de Direito, sendo-lhe corolário, cuja importância revela-se na transição das estruturas jurídico-políticas do estado medieval para o estado moderno, como meio de efetivação do ideal de segurança jurídica,

impondo ao estado um dever negativo (abstenção), no sentido de não intervir na liberdade e propriedade dos cidadãos que o formam. É a realização da lição: o governo deve ser de leis mais do que de homens.

Como resta definido por Bobbio no *Dicionário de Política* – cuja lição, embora extensa é transcrita abaixo – suas origens são remotas, mas sua consolidação é recente, exprimindo um ideal contra qualquer forma de tirania ou arbitrariedade:

Muito embora o princípio de Legalidade seja considerado como um dos pilares do moderno Estado constitucional, o chamado Estado de direito, trata-se de algo antigo tanto quanto a especulação sobre os princípios da política e sobre as diferentes formas de Governo. Lige-se ao ideal grego da isonomia, isto é, da igualdade de todos perante as leis, considerada como a essência do bom Governo, cujo elogio é proclamado por Eurípides nas Suplicantes: “Nada é mais inimigo da cidade do que um tirano, quando, em lugar de existirem leis gerais, um só homem tem o poder, sendo ele mesmo e para si próprio o autor das leis e não existindo, assim, nenhuma igualdade” (vv. 403-05). No *De legibus* Cícero escreve: “Vós, pois, compreendeis que o papel do magistrado é governar e prescrever o que é justo, útil e de conformidade com as leis [coniuncta cum legibus]. Os magistrados estão acima do povo da mesma forma que as leis estão acima dos magistrados; podemos, com razão e propriedade, afirmar pois que os magistrados são a lei falante e as leis os magistrados mudos” (III, 1,2). Um dos princípios fundamentais e constantes da doutrina medieval sobre o Estado é o da superioridade da lei mesmo com relação à vontade do príncipe. A mais célebre formulação deste princípio foi feita por Bracton no *De legibus et consuetudinibus Angliae*: “*Rex non debet esse sub homine, sed sub Deo et sub lege, quia lex facit regem*”. Desde a antiguidade até nossos dias, um dos temas que mais aparecem no pensamento político é a contraposição entre Governo das leis e Governo dos homens: contraposição acompanhada sempre por um juízo de valor constante, que considera o primeiro um Governo bom, o segundo um Governo mau. Onde governam as leis, temos o reino da justiça; onde governam os homens, existe o reino do arbítrio. Uma das características com que mais constantemente é estigmatizado o Governo tirânico é a de ser Governo de um homem acima das leis, não das leis acima dos homens. A «isonomia» dos gregos, a «supremacia da lei» (rule of law) da tradição inglesa, o “Estado de

direito” (Rechtsstaat) da doutrina alemã do direito público no século passado refletem, mesmo em situações históricas muito diferentes, a permanência do princípio da Legalidade como idéia que define o bom Governo, mesmo se, de acordo com Max Weber, somente no Estado moderno podemos encontrar a concretização plena deste princípio. [...]. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO; 1998, p. 684; grifos no original).

Na realidade o princípio traduz um anseio do povo na constituição do Estado e um valor político-jurídico indissociável da criatura: segurança. O Estado é constituído pelo povo (democracia), que outorga o poder (do povo) e o exerce direta ou indiretamente, sendo que todo o exercício do poder (que é para o povo) deve se dar com respeito ao primado da legalidade, evitando o governo arbitrário do homem sobre a sociedade, conformando-se a condutas predispostas nos ordenamentos, no que reside a segurança desejada pelos efetivos detentores do poder (o povo) e única razão para que seja celebrado o contrato social⁸ e abandonado o estado natural.

Em amparo ao afirmado, pode ser invocada a doutrina de Canotilho:

⁸ “O princípio de legalidade nasceu do anseio de estabelecer na sociedade humana regras permanentes e válidas, que fossem obras da razão, e pudessem abrigar os indivíduos de uma conduta arbitrária e imprevisível da parte dos governantes. Tinha-se em vista alcançar um estado geral de confiança e certeza na ação dos titulares do poder, evitando-se assim a dúvida, a intranquilidade, a desconfiança e a suspeição, tão usuais onde o poder é absoluto, onde o governo se acha dotado de uma vontade pessoal soberana ou se reputa *legibus solutus* e onde, enfim, as regras de convivência não foram previamente elaboradas nem reconhecidas. A legalidade, compreendida, pois como a certeza que têm os governados de que a lei os protege ou de que nenhum mal portanto lhes poderá advir do comportamento dos governantes, será então sob esse aspecto, como queria Montesquieu, sinónimo de liberdade. [...] Enfim, o princípio da legalidade atende aquele ideal jeffersoniano de estabelecer um governo da lei em substituição do governo dos homens e de certo modo reproduz também aquela máxima de Michelet sobre ‘o governo do homem por si mesmo’, ou seja, le gouvernement de l’homme par lui même.” (BONAVIDES, 2000, p. 141-142, grifos no original).

IV – O princípio de Estado de direito e os subprincípios concretizadores 1. O princípio da legalidade da administração [...] 2. Os princípios da segurança jurídica e da protecção da confiança dos cidadãos O homem necessita de uma certa segurança para conduzir, planificar e conformar autónoma e responsabilmente a sua vida. Por isso, desde cedo se considerou como elementos constitutivos do Estado de direito o princípio da segurança jurídica e o princípio da confiança do cidadão. Estes princípios apontam sobretudo para a necessidade de uma conformação formal e material dos actos legislativos, postulando uma teoria da legislação, preocupada em racionalizar e otimizar os teoria da legislação, preocupada em racionalizar e otimizar os princípios jurídicos de legislação inerentes ao Estado de direito. A ideia de segurança jurídica reconduz-se a dois princípios materiais concretizadores do princípio geral de segurança: princípio da determinabilidade de leis expresso na exigência de leis claras e densas e o princípio da protecção da confiança, traduzido na exigência de leis tendencialmente estáveis, ou, pelo menos, não lesivas da previsibilidade e calculabilidade dos cidadãos relativamente aos seus efeitos jurídicos. (CANOTILHO, 1993, p. 371, grifos do original).

Como se observa, o princípio da legalidade, embora ilação do princípio da segurança jurídica encontra amparo forte no princípio democrático, afinal o direito só será estabelecido pela vontade da maioria (a vontade do povo), devendo ser exercido em proveito desse, implicando reconhecer que não se trata de mero estado de direito, mas de estado democrático de direito, no qual “[...] o princípio da legalidade é a espinha dorsal do conceito de Estado de Direito [...]”. (SILVA, 2002, p. 121.).

É verdade que hodiernamente se admite a existência de um corpo normativo supralegal, que é a constituição, a qual, além de conteúdo normativo, poderá (ou não) autorizar outros meios, além da lei, para inovação no mundo jurídico, preservando-se a segurança. No entanto, a Constituição de 1988 reconheceu como instrumentos hábeis a inovação jurídica, por regra a lei (art. 5º, II) e, excepcionalmente, a medida provisória e a lei delegada (art. 59, incs. IV e V, art. 62 e 68), preservando-se a racionalidade

e segurança do ordenamento⁹. Não escapa o agente público de observar a Constituição, lei maior, e o princípio da legalidade na formatação que aquela carta lhe der. Não poderá, a pretexto de dar concretude a algum valor ou objetivo constitucional, escapar das vias que a Constituição lhe tenha determinado, pois são o único ferramental que dispõe.

Como decorre da adoção do regime de tripartição de poderes (novamente a segurança aparece na estruturação do Estado, sob a concepção de que somente o poder controla o poder), o Poder Executivo deve agir adstrito aos limites autorizados pelo Poder Legislativo, o qual acolhe e reflete em sua função legiferante a vontade do povo, expressando a ideia de que o poder será exercido segundo a vontade geral e não pela paixão do governante¹⁰.

Em matéria de administração pública – como é o caso dos atos normativos que se pretende confrontar – é preciso ter em mente que o princípio da legalidade acaba por impor-se ainda com maior potestade, nada lhe escapando ao alcance, face a particular dimensão que lhe é imposta: o administrador somente poderá fazer o que for autorizado pela lei.

Mais contundentes, e não menos verdadeiras, são as ponderações de Bandeira de Mello para quem o princípio da legalidade administrativa importa submissão dos detentores do poder em

⁹ A respeito, o professor K. G. Carvalho sintetiza, após exaustiva análise da teoria do estado e da constituição, que “Nessa perspectiva, o Estado Democrático de Direito é um Estado de: 1. supremacia da constituição; 2. legalidade; 3. direitos fundamentais; 4. separação de poderes; 5. publicidade; 6. sistema hierárquico de normas, que realiza a segurança jurídica, mediante categorias distintas de leis de diferentes níveis, como se extrai do art. 59 da Constituição, que trata do processo legislativo; 7. responsabilização da administração pública, dos detentores do poder e da legalidade da administração” (CARVALHO, 2006, p. 457).

¹⁰ “[...] Toda atividade fica sujeita à lei, entendida como expressão da vontade geral, que só se materializa num regime de divisão de poderes em que ela seja o ato formalmente criado pelos órgão de representação popular, de acordo com o processo legislativo estabelecido na Constituição. [...]” (SILVA, 2002, p. 119).

concreto ao quadro normativo, garantindo que a atuação do Executivo nada mais seja que a concretização da vontade geral indicada na lei pelo Poder Legislativo, devendo os agentes públicos portarem-se “[...] dóceis, reverentes, obsequiosos cumpridores das disposições gerais fixadas pelo Poder Legislativo, pois é esta posição que lhes compete no direito brasileiro” (MELLO, 2007, p. 98). Finalmente arremata:

No Brasil, o princípio da legalidade, além de assentar-se na própria estrutura do Estado de Direito e, pois, do sistema constitucional como um todo, está radicado especificamente nos arts. 5º, II, 37, caput, e 84, IV, da Constituição Federal. Estes dispositivos atribuem ao princípio em causa uma compostura muito estrita e rigorosa, não deixando válvula para que o Executivo se evada de seus grilhões. É, aliás, o que convém a um país de tão acentuada tradição autocrática, despótica, na qual o Poder Executivo, abertamente ou através de expedientes pueris – cuja pretensa juridicidade não iludiria sequer a um principiante –, viola de modo sistemático direitos e liberdades públicas e tripudia à vontade sobre a repartição de poderes. (MELLO, 2007, p. 99, grifos nossos).

O agir da autoridade pública aferrado ao princípio da legalidade administrativa é amplamente admitido pelos constitucionalistas e administrativistas, tanto no direito pátrio¹¹, quanto no alienígena¹², embora minoritariamente algumas vozes

¹¹ Nesse sentido: SILVA (2002); MELLO (2007, p. 96-103); GASPERINI (2008, p. 7-9); CARVALHO FILHO (2006, p. 16-17); PIETRO (2007, p. 61-61); MEIRELLES (2003, p. 86-87).

¹² Por todos: “4. O Estado de direito como Estado de legalidade administrativa. A formalização do Estado de direito explica, em parte, que a doutrina se viesse concentrar, no plano jurídico-científico, na análise da vinculação jurídica da administração e do seu possível controle pelos tribunais. Os princípios da legalidade da administração e da fiscalização judicial são os leitmotiv que explicarão a afirmação de OTTO MAYER: O Estado de Direito é o “direito administrativo bem ordenado” (wohlgeordneten Verwaltungsrecht). Importante para a concretização do Estado de Direito era a definição das relações lei-administração-indivíduo. THOMAZ, em 1910, salientará: “o princípio da legalidade da administração é o fundamento do moderno Estado

(como Hely Lopes Meirelles) admitam o exercício de poder normativo pelo Executivo, não somente para regulamentar o cumprimento da lei (regulamento executivo), como também para inovar no mundo jurídico através do regulamento, o que seria inerente à condição de mandatário maior e encontraria limite apenas no princípio da reserva legal (matérias que só podem ser reguladas por lei, nos termos da Constituição) (MEIRELLES, 2003, p. 175).

A admissão dos decretos autônomos ou independentes ganhou força no direito brasileiro com a Emenda Constitucional n. 32/2001, que alterou a redação do artigo 84, VI, da Constituição Federal, para constar dentre as competências do Presidente da República “VI – dispor, mediante decreto, sobre: a) organização e funcionamento da administração federal, quando não implicar aumento de despesa nem criação ou extinção de órgãos públicos; b) extinção de funções ou cargos públicos, quando vagos;”. Por não constar na nova redação do transcrito inciso qualquer limitação aos termos da lei, poderia se admitir que o Executivo teria condições de inovar no mundo jurídico.

Com base nesse novo texto, no direito alienígena e nas palavras de Hely Lopes Meirelles, Magno Federici Gomes em estudo detalhado sobre o poder normativo no âmbito educacional, sustenta a legalidade, legitimidade e normatividade dos atos do Ministro da Educação e do CNE, desde que observadas as competências, restrições e a proibidade no exercício do poder regulamentar, sustentando a inaplicabilidade da teoria da delegação legislativa disfarçada, aplicabilidade imediata das disposições constitucionais sobre educação (normas de eficácia plena) e a possibilidade de utilização do regulamento autônomo, já que todo o sistema federal de ensino encontra-se abrangido pela expressão

de direito.” (CANOTILHO, 1993, p. 355-356, grifos do original).

“administração pública”, inclusive as IES privadas por exercerem serviço público autorizado (GOMES, 2010, p. 255-305).

Respeitosamente se estabelece divergência a tal posição, uma vez que não dá melhor interpretação ao ordenamento jurídico, já que a educação (em todos os níveis) é dever do Estado, partilhado com a família e com a sociedade, sendo dado à livre iniciativa desenvolver tal atividade mediante autorização e avaliação da qualidade, sem, contudo, abrir mão dos direitos e garantias fundamentais (art. 5º, II, da CF), nem permitir que o Estado como gestor de sua estrutura (incluindo SFE) afaste-se da legalidade que lhe é imposta mesmo para normatização interna (art. 37, da CF).

O entendimento de que a eficácia plena das normas constitucionais sobre regulação, supervisão e avaliação da qualidade da educação, hipoteticamente estaria a autorizar o Executivo a criar estruturas, obrigar instituições públicas e privadas aos seus regulamentos (em especial o Decreto n. 5.773/2006), por apenas dar operacionalidade à norma constitucional – em que pese discutível – não é relevante no caso, afinal o assunto não passou à margem da atividade legislativa. Portanto, existindo lei, não há liberdade para o Executivo, que deve observá-la em todos os seus termos.

Cogitar que o legislador possa atribuir poder normativo ao MEC e ao CNE, também é raciocínio jurídico que ofende a Constituição de 1988, a qual estabelece com clareza as atividades privativas do Executivo, Legislativo e Judiciário, não sendo autorizado pelo texto constitucional que algum dos poderes possa delegar a outro suas atribuições, muito menos que o legislador ordinário possa transferir sua competência legiferante para o Executivo, vilipendiando toda a estrutura constitucional que coloca nas mãos dos representantes do povo (princípios democrático e

republicano) o dever de produzir leis. De nada valeria o esforço do constituinte em proteger a tripartição de poderes, estabelecer o princípio da legalidade como regra geral e especial para a administração, fixar competências legislativas e executivas, se por mera lei ordinária se desfizesse o ordenamento constitucional, admitindo-se que ministros ou conselheiros inovem no mundo jurídico, estabelecendo normas que obriguem aos agentes públicos e à iniciativa privada, por outro instrumento que não seja fruto de processo legislativo. Como já dito antes, seria construir uma fortaleza de pedra com portas de papelão.

Ainda, fosse o caso de admitir a delegação de poder legiferante por lei ordinária, tal deveria se dar para o chefe do Executivo, quem exerce poder regulamentar mediante expedição de decretos. Como é assente no direito brasileiro “o instrumento ou veículo do regulamento é o decreto. Pelo decreto o regulamento exterioriza-se, vem a lume. [...]” (GASPERINI, 2008, p. 124), jamais delegando-se poder normativo regulamentar para ministros ou conselheiros o exercerem mediante portaria, resolução ou quaisquer atos de sua alçada, uma vez que, mesmo as portarias tratam-se de “[...] fórmula pela qual autoridades de nível inferior ao de Chefe do Executivo, sejam de qualquer escalão de comandos que forem, dirigem-se a seus subordinados, transmitindo decisões que lhes são afetas [...]” (GASPERINI, 2008, p. 124), nunca exercendo poder regulamentar sobre a lei ou norma constitucional, ainda que esta seja de eficácia plena.

Antes que se pretenda admitir hipotética delegação ao Chefe do Executivo, é bom ressaltar que tal, além de vilipêndio aos artigos 5º, II, e 37, *caput*, da Constituição, estando a admitir que direitos, obrigações e abstenções se originassem de decreto e não de lei¹³, violaria a própria partição de poderes e o comando

¹³ “É de dizer: se à lei fosse dado dispor que o Executivo disciplinaria, por regulamento, tal ou qual liberdade, o ditame assecuratório de que ‘ninguém

dos artigos 44 e 59 da Constituição Federal, que não preveem exercício de poder legiferante pelo Executivo, senão mediante medida provisória e lei delegada.

Aliás, oportuno dizer que a simples previsão da figura da lei delegada no texto constitucional está a impedir qualquer outra modalidade de delegação de poderes normativos para que o Chefe do Executivo inove no mundo jurídico, não estando autorizada a criação de outros meios excepcionais para que o Executivo legisle.

No mesmo sentido dos dispositivos constitucionais acima assentados, deve ser considerado o artigo 25, inciso I, Do Ato de Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Federal de 1988:

Art. 25. Ficam revogados, a partir de cento e oitenta dias da promulgação da Constituição, sujeito este prazo a prorrogação por lei, todos os dispositivos legais que atribuam ou deleguem a órgão do Poder Executivo competência assinalada pela Constituição ao Congresso Nacional, especialmente no que tange a: I - ação normativa; [...]. (BRASIL, Constituição Federal, 2011, grifos nossos).

De fácil intelecção que o constituinte não admitia as delegações de poder normativo ao Executivo, fulminando todas aquelas que já integrassem o ordenamento, não havendo sentido em pensar que tais delegações voltassem a ser feitas pelo legislador ordinário que, quando muito, poderia ampliar aquele prazo de 180 dias ali assinalado.

será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei perderia o caráter de garantia constitucional, pois o administrado seria obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa ora em virtude de regulamento, ora de lei, ao libido do Legislador, [...] É óbvio, entretanto, que, em tal caso, este último estaria se sobrepondo ao constituinte e subvertendo a hierarquia entre Constituição e lei, evento juridicamente inadmissível [...]” (GASPERINI, 2008, p. 340 grifos do original).

Assim agiu o constituinte por conhecer a tendência dos políticos brasileiros em subverter o exercício do poder, ao mesmo tempo em que a tradição político-cultural do Brasil não incute no povo resistência à ideia de exercício do poder legiferante pelo Executivo, bastando constar que em quinhentos anos de história, os períodos de democracia e república formais são pequenos e descontínuos (nunca completaram quatro décadas), sem falar que a implantação real da república e democracia é questionável na maior parte desses momentos históricos.

Nesse sentido, não se pode admitir a delegação de poder normativo para o Executivo, como adverte com propriedade Canotilho:

e) Reserva de lei e reenvios legais As remissões da lei para outros instrumentos legais, regulamentares ou até meramente administrativos, suscita problemas de conformidade constitucional com os princípios democrático e de Estado de direito. Quando o acto da remissão tem a mesma hierarquia e emana da mesma entidade, a remissão dinâmica não levanta problemas de maior. Ela já levanta problemas constitucionais quando, por exemplo, uma lei remete para regulamentos ou preceitos administrativos. Neste caso, a administração pode arrogar-se a um poder paraconstitucional e apócrifo, convertendo-se o destinatário da remissão em sujeito da remissão. Perante o perigo desta inversão de competências, com violação do princípio democrático e do princípio do Estado de direito, há que salientar: (1) uma remissão não pode ser feita em condições mais benévolas do que aquelas que vigoram para as próprias autorizações legislativas (cfr. artigo 168.72); (2) a remissão não pode permitir a definição das relações entre o Estado e os cidadãos através de preceitos administrativos transformando estes em fontes de normação primária (cfr. artigo 168.72); (3) a remissão para preceitos administrativos só pode ter efeitos meramente internos. (CANOTILHO, 1993, p. 799).

Precisamente sobre o artigo 84, inciso VI, alínea a, da Constituição Federal, que, supostamente, possibilitaria ao Chefe do Executivo expedir decretos autônomos para dispor,

independentemente de lei, sobre a “organização e funcionamento da administração federal, quando não implicar aumento de despesa nem criação ou extinção de órgãos públicos”, onde estaria inserido o SFE, é necessário pontuar o equívoco de tal pensamento. Deve ser considerado o exato limite da disposição constitucional, consubstanciada nos seguintes termos: (1) organização; (2) funcionamento; (3) sem aumento de despesa; (4) extinção de órgãos públicos. Não se trata de autorização para criar direitos, obrigações ou abstenções de caráter originário na ordem jurídica, mas para dispor, independentemente de lei, sobre aspectos estritamente operacionais da administração pública, sem que isso importe novos gastos. Assim, na precisa lição de Bandeira de Mello (2007, p. 326-7): “Este é o regulamento previsto no art. 84, VI, ‘a’. Mera competência para arranjo intestino dos órgãos e competências já criados por lei. [...]”.

Não se pode pretender alargar tal competência constitucional para quaisquer outras aplicações, sendo irrelevantes as lições doutrinárias do direito comparado, visto que as mesmas tomam por base a constituição de seus países (normalmente europeus, não sendo aceitável o colonialismo jurídico), as quais dispõem diferentemente da brasileira, desconhecendo instrumentos existentes aqui (como a medida provisória e a lei delegada), possibilitando o decreto autônomo em concepção constitucional específica que não aproveita ao direito brasileiro. Também oportuna a lembrança feita pela doutrina:

Em face das observações acima feitas, duas conclusões se impõem: a) uma, a de que é absolutamente ingênuo e impróprio caracterizar o regulamento em nosso Direito, buscando assimilações com o Direito alienígena ou pretendendo irrogar-lhe potencialidades normativas que lhe são conferidas em sistemas alheios, como se houvesse uma aceção universalmente válida e precisa para os atos destarte denominados; b) outra, a de que o nosso interesse primordial é – e tem que ser – a identificação deste instituto tal como o configura

o Direito Constitucional brasileiro [...]. (MELLO, 2007, p. 324, grifo do original).

Outro argumento a se vencer, é aquele que sustenta o poder hierárquico da administração pública sobre o SFE, podendo criar e extinguir direitos sobre as IES que integram tal sistema. Merece ser dito que mesmo o exercício do poder hierárquico subordina-se à legalidade (art. 37, CF), além do que não poderiam ser admitidos atos normativos pautados no exercício de tal poder que implicassem aumento de despesa, sob pena de tornar ilógica a atual redação da alínea a, do inciso VI, do artigo 84, da Constituição; afinal, se o Chefe do Executivo não pode fazê-lo, nenhum integrante do mesmo poder terá tal prerrogativa. A ideia, maliciosa, de que poderiam tais atos criar ou extinguir direitos, com aumento de despesa, para as IES privadas, subordinadas no exercício de serviço público autorizado, violaria os princípios da impessoalidade e moralidade, e extravasaria os limites do poder hierárquico, afinal, subordina apenas as estruturas do próprio estado, uma vez que as concessionárias, permissionárias e autorizadas não estão sob sua gestão direta, sendo o poder hierárquico próprio da direção do negócio, não podendo haver ingerência administrativa do poder público na esfera privada, ainda que sobre empresas exercentes de serviço público, logo, o Estado não pode onerá-las. A esse respeito, em situação análoga (atividade normativa pelas Agências Reguladoras), Sylvia Di Pietro leciona:

As demais não têm previsão constitucional, o que significa que a delegação está sendo feita pela lei instituidora da agência. Por isso mesmo, a função normativa que exercem não pode, sob pena de inconstitucionalidade, ser maior do que a exercida por qualquer outro órgão administrativo ou entidade da administração indireta. Elas nem podem regular matéria não disciplinada em lei, porque os regulamentos autônomos não têm fundamento constitucional no direito brasileiro, nem podem regulamentar leis, porque essa competência é privativa do Chefe do Poder Executivo e, se pudesse

ser delegada, essa delegação teria que ser feita pela autoridade que detém o poder regulamentar e não pelo legislador. As únicas normas que podem estabelecer têm que produzir efeitos internos apenas, dirigidos à própria agência, ou podem dizer respeito às normas que se contêm no edital de licitações, sempre baseadas em leis e regulamentos prévios. (PIETRO, 2007, p. 351.).

Corroborando o já dito até aqui, a Lei n. 9.784/1999, que regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal, impede que o Legislativo promova delegações normativas, como também que o Chefe do Executivo delegue suas atribuições a subordinados:

Art. 1º Esta Lei estabelece normas básicas sobre o processo administrativo no âmbito da Administração Federal direta e indireta, visando, em especial, à proteção dos direitos dos administrados e ao melhor cumprimento dos fins da Administração. § 1º Os preceitos desta Lei também se aplicam aos órgãos dos Poderes Legislativo e Judiciário da União, quando no desempenho de função administrativa. [...] Art. 2º A Administração Pública obedecerá, dentre outros, aos princípios da legalidade, finalidade, motivação, razoabilidade, proporcionalidade, moralidade, ampla defesa, contraditório, segurança jurídica, interesse público e eficiência. [...] Art. 13. Não podem ser objeto de delegação: I – a edição de atos de caráter normativo; II – a decisão de recursos administrativos; III – as matérias de competência exclusiva do órgão ou autoridade. Art. 14. O ato de delegação e sua revogação deverão ser publicados no meio oficial. § 1º O ato de delegação especificará as matérias e poderes transferidos, os limites da atuação do delegado, a duração e os objetivos da delegação e o recurso cabível, podendo conter ressalva de exercício da atribuição delegada. [...]. (BRASIL, Lei n. 9.784/1999, grifos nossos).

Permanecem incólumes no direito brasileiro, especialmente no âmbito do direito público, as palavras de Geraldo Ataliba:

[...] O Estado é obrigado a tratar igualmente a todos. O único modo pelo qual o Estado pode nos obrigar é fazendo lei. Art. 5º da Constituição, inciso II: “ninguém é obrigado a fazer ou não fazer, senão

em virtude de lei?”. Que quer dizer isto? Que o Executivo não nos obriga; decreto não nos obriga; regulamento, portaria ou ordem de serviço não obriga cidadão, obriga o funcionário, o subordinado do Executivo. Juiz e cidadão não têm nada a ver com estas ordens do Executivo. O Juiz aplica a lei, e o cidadão só é obrigado pela lei. (ATALIBA, 2011.).

Concluindo esse item, não dispõe o Chefe do Executivo Federal poder normativo para inovar na ordem jurídica, criando ou extinguindo obrigações a quem quer que seja, tampouco tais poderes podem ser outorgados ao Ministro da Educação e CNE sem vilipêndio à Constituição, devendo as atribuições normativas constantes do texto legal serem interpretadas à luz da Constituição, especialmente pelo princípio da legalidade, o que leva à inevitável conclusão de que seu poder normativo limita-se à expedição de regulamentos em sentido estrito, ou seja, para dar fiel cumprimento à lei, não podendo ultrapassar os limites desta. Maior ainda a restrição imposta ao INEP, às Secretarias e à CONAES, que não possuem competência normativa alguma.

5 Nota técnica INEP – Instrumentos de avaliação de curso

Em 1º de junho de 2011, o INEP, através da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), publicou Nota Técnica (NT) em que estabelece novos instrumentos de avaliação de curso a serem utilizados pelas comissões de especialistas nas visitas *in loco*. Trata-se de reformatação e unificação de instrumentos, sendo que dos doze até então utilizados, passam a existir apenas três.

Nos termos da própria nota:

Os instrumentos de avaliação dos cursos de graduação foram reformulados, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos, os princípios e diretrizes do Sinaes e os padrões de qualidade da educação

superior, resultando em: 1. Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico – Presencial e EAD (Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento); 2. Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação em Direito – Presencial e EAD (Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento); 3. Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação em Medicina – (Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento). (BRASIL. INEP. Nota técnica, 2011).

Ressalte-se o fato de que tais instrumentos são aplicáveis de imediato:

Durante o período de transição dos instrumentos vigentes para os instrumentos reformulados serão observadas as seguintes regras: a) todos os processos que estiverem na fase INEP/AVALIAÇÃO aguardando preenchimento de formulário eletrônico de avaliação (FE) terão seus formulários disponibilizados conforme os novos instrumentos. b) os processos que possuem formulários de avaliação preenchidos nos instrumentos anteriores serão avaliados segundo os padrões estabelecidos nos instrumentos em que foram preenchidos. Portanto, não se adequarão aos instrumentos reformulados. (BRASIL. INEP. Nota técnica, 2011.).

Sem delongas na análise da referida nota técnica, salta aos olhos a impossibilidade dos instrumentos de avaliação de curso serem estabelecidos e utilizados nos processos de avaliação, sem que tenham sido aprovados pelas Secretarias (SESu, SETEC e SEED) e CONAES, ainda assim, sujeitas à homologação pelo Ministro da Educação, como fora demonstrado no primeiro item deste capítulo, ao serem estabelecidas as competências definidas na Lei n. 10.861/2004 e no Decreto n. 5.773/2006.

Portanto, não procedem os fundamentos jurídicos invocados no preâmbulo da Nota Técnica, muito confusos aliás, pois ora menciona genericamente a Lei do SINAES e o decreto que a regulamentou, ora a Portaria Normativa n. 40, do MEC, sendo que nenhum desses instrumentos lhe atribui os poderes

necessários para as finalidades pretendidas, como se pode perceber pela análise da única referência normativa específica que se extrai da nota técnica:

Considerando que o processo de avaliação da educação superior é contínuo e necessário, a DAES exerce sua competência legal de reformular os instrumentos de avaliação de cursos de graduação, de acordo com o artigo 7º, IV e V, Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006: “Art.7º No que diz respeito à matéria objeto deste Decreto, compete ao INEP: [...] IV- elaborar os instrumentos de avaliação conforme as diretrizes da CONAES; V- elaborar os instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições e autorização de cursos, conforme as diretrizes do CNE e das Secretarias, conforme o caso.” (BRASIL. INEP. Nota técnica, 2011.).

Tal disposição não pode ser isolada dos artigos 4º, 5º e 8º do Decreto n. 5.773/2006, inclusive parágrafos e incisos, pelos quais é possível estabelecer (como se viu acima) que a aprovação dos instrumentos de avaliação de curso destinado a subsidiar o processo de autorização é competência das Secretarias (SESu, SETEC, SEED) e, para os processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento, é da CONAES. Ainda assim, depois de aprovados, as secretarias e a CONAES deverão submeter tais instrumentos à homologação do Ministro da Educação. Por fim, seriam aceitáveis tais instrumentos apenas quando estabeleçam critérios e indicadores legalmente autorizados, já que ato ministerial não pode inovar no mundo jurídico estabelecendo conduta – ou avaliando-a como fundamento para regulação e supervisão educacional – não prevista em lei.

Atualmente, os instrumentos utilizados pelo INEP, nos termos da nota técnica em comento, não observaram as competências fixadas pela Lei n. 10.861/2004, tampouco pelo Decreto n. 5.773/2006, sendo que os resultados das avaliações procedidas em conformidade com os mesmos não têm proveito algum, ante

o vício de sua origem, que contamina todo o processo administrativo respectivo (autorização, reconhecimento e renovação deste).

Não bastasse, observa-se que o ato administrativo (Nota Técnica) não é veículo para o fim pretendido pelo INEP/DAES. Embora tal modalidade de ato administrativo não seja mencionada pela doutrina especializada quando da classificação de atos, uma nota técnica implica, por ilação, exarar parecer por órgão de caráter técnico sobre assunto que lhe toca. Nesse sentido, por aproximação, pode ser invocada a lição de Hely Lopes Meirelles (2003): “Parecer técnico é o que provém de órgão ou agente especializado na matéria, não podendo ser contrariado por leigo ou, mesmo, por superior hierárquico [...]”.

No caso telado, fica evidente que o INEP/DAES não está emitindo parecer de caráter técnico, portanto, o veículo eleito como ato administrativo é claramente impróprio e não poderia fixar instrumentos para avaliação de cursos.

Por último, mas não menos importante, deve ser considerado que, nos termos defendidos no item anterior, ainda que fossem os instrumentos aprovados pelas Secretarias e pela CONAES, e homologados pelo Ministro da Educação, careceriam de legalidade todos os critérios avaliativos inexigíveis das IES por força de lei, posto que ato normativo de autoridade subalterna não pode inovar juridicamente, instituindo obrigações (comissivas ou omissivas) não estabelecidas previamente em lei.

Assim, ante a dependência dos atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos em relação ao processo de avaliação, implicando reconhecer a possibilidade de prejuízos expressivos às IES malsucedidas no processo de avaliação, este não pode sujeitá-las a exigências não estatuídas por lei. Noutras palavras, os critérios eleitos pelos instrumentos têm caráter impositivo sobre as IES, lhes obrigando a diversas

providências nas dimensões didático-pedagógico, de infraestrutura e de pessoal, que somente poderão ser efetivamente exigidas (avaliadas) se estribadas em texto de lei.

Observe-se, os instrumentos não precisam ser definidos legalmente, mas não podem considerar como critérios para avaliação aspectos que não sejam exigíveis das IES por força de lei, pois se isso fosse possível, o instrumento estaria exigindo o cumprimento de condições não previstas legalmente, ou seja, inovando no mundo jurídico ao arrepio da ordem constitucional e legal, sendo feito por agente público que nem mesmo possui poder regulamentar.

Tomadas as proposições acima, cumpre demonstrar que de fato existem critérios de avaliação que são ilegais, o que afronta a ordem jurídico-constitucional, agredindo indiretamente os valores democráticos e republicanos. Como o instrumento de avaliação do curso de direito aprovado na pré-citada nota técnica estabelece diversos critérios de avaliação (45 critérios, sejam presenciais ou a distância), para tal demonstração, serão tomados exemplificativamente dois critérios que impactam fortemente na avaliação de cursos e de um modo geral sobre as IES, quais sejam: o NDE e o CPC.

5.1 Núcleo Docente Estruturante – NDE

Inicialmente exigido dos cursos de Direito e medicina, pela Portaria n. 147/2007 (art. 2º e 3º), posteriormente, mediante o Parecer/CONAES n. 4/2010 e a Resolução/CONAES n. 1/2010, estendido indistintamente para todos os demais cursos de graduação, o NDE, na voz da Resolução, constitui-se num grupo de docentes responsáveis pela concepção, acompanhamento, consolidação e atualização do projeto pedagógico do curso.

O próprio parecer da CONAES afirma que “o NDE deve ser considerado não como uma exigência ou requisito legal [...]” (BRASIL. CONAES, 2011), o que torna cristalina a ausência de amparo legal para tal exigência em relação aos cursos superiores, não podendo ser avaliado (consta do instrumento de avaliação de direito – critérios 2.1, 2.2 e entre os requisitos legais e normativos, item 3), o que implica reconhecer que o NDE é exigência estabelecida na avaliação de cursos ao completo arrepio da legalidade, como reconhece a própria CONAES.

Para que não se cogite ser exigência irrelevante, deve ser salientado que tal núcleo tem que ser constituído por, no mínimo, 5 professores; dos quais 60% (sessenta por cento) mestres ou doutores; todos em regime de tempo parcial ou integral, exigindo-se o mínimo de 20% (vinte por cento) em tempo integral, sendo que, evidentemente, dedicarão carga horária às atividades do NDE, onerando as IES. Pois bem, das faculdades, por exemplo, a lei não exige número de mestres, doutores ou de docentes em tempo integral ou parcial; também não havia necessidade de um colegiado específico; agora tais providências, e seus custos, são imposição por meio de resolução e instrumentos de avaliação implementados por nota técnica.

O instrumento de avaliação acaba por ampliar tais exigências, visto que os cursos somente obterão conceito 3 (suficiente):

Quando entre 60% e menos de 80% dos professores que constituem o NDE previsto/implantado possuem titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu* e, destes, 50% têm título de doutor, 60% têm graduação em Direito e 40% atuam ininterruptamente no curso desde o último ato regulatório. (BRASIL. INEP. Nota técnica. 2011. grifos nossos).¹⁴

¹⁴ Critério 2.2, do Instrumento de avaliação de curso de graduação em direito (presencial e a distância), similarmente repetido nos demais instrumentos.

Em que pese tais circunstâncias serem bastantes para denunciarem a ilicitude da exigência, a Lei n. 10.861/2004, ao instituir a CONAES, fixou sua competência (art. 6º, inciso I), não lhe atribuindo funções normativas; portanto, sua resolução não encontra respaldo nem em delegação de função normativa (que se houvesse seria de todo modo inconstitucional), inexistindo qualquer amparo para as obrigações instituídas.

Deve ser lembrado, ainda, que a exigência do NDE foi imposta às faculdades, centros universitários e universidades, indistintamente, exigindo-se os mesmos elementos de composição para entes acadêmicos distintos, malferindo-se o princípio da isonomia.

Assim, e para concluir, a ilegalidade que vilipendia princípios constitucionais de base, é impropriamente estabelecida como requisito de avaliação por intermédio de um indicador imposto às instituições, interferindo no conceito que obterão, o qual pode gerar consequências nefastas, não apenas nas relações das IES com o poder público – eventual saneamento de deficiências etc. – como com o próprio mercado – desprestígio nos processos seletivos, ante os conceitos divulgados à comunidade.

5.2 Conceito Preliminar de Curso – CPC

No que diz respeito ao conceito preliminar de curso (CPC), sua elaboração e atribuição aos cursos não pode ser admitida como procedimento legal por parte do INEP/MEC. Isto se afirma, pois, como constatado linhas acima, a Lei n. 10.681/2004 e seu regulamento, identificam com clareza que os cursos devem ser avaliados de maneira autônoma em relação aos seus alunos, não existindo vínculos determinantes de quaisquer conceitos entre o ENADE (avalia o desempenho dos estudantes) e ACG. Aliás, como decorre evidente da evolução dos processos

avaliativos, a Comissão Especial de Avaliação que elaborou a proposta do SINAES tinha como objetivo primordial acabar com a avaliação dos cursos por meio de seus produtos (alunos), tendo mantido um sistema de avaliação somativo dos estudantes (ENADE) desvinculado dos conceitos atribuídos aos cursos.

Nesse sentido, é invocada a lição de Giolo:

É de se lamentar, portanto, a constituição de índices, quase integralmente derivados do Enade, ou dependentes dele, para atribuir conceitos aos cursos e às instituições (coisa não prevista e não facultada pela Lei n. 10.861) e, desse modo, isentar a muitos e muitas de se submeterem à visita *in loco*. Não se pretende, aqui, discutir o mérito desses índices, mas, mesmo supondo que eles consigam discriminar com precisão e equidade as instituições e os cursos, o resultado não será positivo para a qualificação da educação superior, por várias razões: (a) os cursos e instituições considerados de bom nível, ficando isentos da visita *in loco*, tenderão a acomodar-se no respectivo status quo; (b) não há nada que seja bom e que não possa, ainda assim, melhorar sob o impacto de estímulos e orientações adequados, e isso vale para os cursos de boa qualidade quando submetidos às visitas *in loco*; (c) a presença dos bons cursos e boas instituições na rede de ensino-aprendizagem que se criou em torno do banco de avaliadores é decisiva para o amadurecimento do sistema de educação superior. Considerando-se a qualidade educacional como um processo em construção e dependente da mobilização dos sujeitos envolvidos, sob a coordenação das comissões de avaliação, é indispensável que a troca de experiências, constitutiva desse processo, seja participada por todos os entes do sistema e não apenas por aqueles que apresentam salientes lacunas e insuficiências. (GIOLO, 2008, p. 855.).

O CPC foi previsto no artigo 35 da Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007, regulamentado pela Portaria Normativa n. 4, de 5 de agosto de 2008, e teve sua composição e aplicação estabelecidas por notas técnicas¹⁵ elaboradas pelas

¹⁵ As notas técnicas sobre o CPC não se encontram numeradas, tampouco datadas (absurdamente), podendo ser encontradas no sítio virtual <www.inep.gov.br>, localizadas no seguinte caminho (*link*): Educação Superior > Enade > Notas Técnicas > Nota técnica-Cálculo do CPC.

diretorias do INEP, que continuam sendo expedidas anualmente.

A ilegalidade do referido conceito aplicado aos cursos das IES salta aos olhos, afinal toma por fundamento o poder regulamentar delegado pelo artigo 14, da Lei n. 10.861/2004, que atribui ao Ministro da Educação competência para regulamentar os procedimentos de avaliação. Em qualquer país em que as autoridades públicas levem a sério preceitos constitucionais e os estreitos limites do poder regulamentar, seria desnecessário dizer que regulação de procedimentos diverge drasticamente da instituição de procedimentos não previstos na lei, entretanto, infelizmente, no Brasil o MEC tem negligenciado os limites decorrentes dos preceitos constitucionais e legais. Poderia o Ministro da Educação estabelecer quaisquer comandos que visassem operacionalizar a ACG, especialmente a visita da comissão de especialistas, mas jamais poderia criar sistema espúrio, que admite expressamente dispensar a visita *in loco*, procedimento determinado pela lei. Portanto, é bom que se diga, não se está aqui defendendo a legalidade irrestrita, senão sustentando que ato do Executivo (que deve guardar os estreitos limites da lei e zelar pelo seu fiel cumprimento) não esvazie todo o sentido da lei a pretexto de regulamentá-la. A lei obriga a ocorrência da visita das comissões de especialistas, sendo que a literatura especializada (acima citada) enaltece sua propriedade avaliativa, os efeitos e o ambiente de diálogo que cria, não podendo ser preterida a obrigação legal por verdadeira derrogação regulamentar.

Noutro ponto, as portarias ministeriais (como já visto nos itens anteriores desse capítulo) não são atos regulamentares que não detêm competência normativa para inovar juridicamente, não podendo ser utilizadas para estabelecer obrigações a particulares (grande parte das IES do SEF o são), senão aos quadros internos da administração pública que estejam subordinados à autoridade que as estabelece. Quanto às notas técnicas da

autarquia (INEP), evidentemente que sua propriedade normativa é nula e não poderia determinar a composição e aplicação do CPC, principalmente quando negligencia o comando legal (Lei n. 10.861/2004), compondo o índice com elementos que não poderiam ser considerados na avaliação dos cursos, em detrimento daqueles que a lei determina que o sejam. Isso se diz, pela circunstância de que as notas técnicas do INEP apontam como elementos de composição do CPC dados sobre o corpo docente, recursos didático-pedagógicos, infraestrutura, o desempenho dos alunos concluintes no ENADE e o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)¹⁶. Observa-se que os dois últimos elementos que compõem o CPC não integram as dimensões fixadas pela Lei n. 10.861/2004 para avaliação de cursos, o que é bastante para fulminar de ilegalidade a portaria instituinte, a que regulamentou seu uso (ambas do MEC), nota técnica de composição e a nota técnica de aplicação (ambas do INEP). Entretanto, a regulamentação ilegal foi além, e não só inseriu na composição do CPC dimensões alheias ao texto da lei, como atribuiu justamente a estas maior peso na determinação do conceito, respondendo por 60% (sessenta por cento) da

¹⁶ Segundo nota técnica do INEP, o IDD é compreendido do seguinte modo: “O Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) tem o propósito de trazer às instituições informações comparativas dos desempenhos de seus estudantes concluintes em relação aos resultados médios obtidos pelos concluintes das demais instituições que possuem estudantes ingressantes de perfil semelhante ao seu. Para tanto, o IDD, como o próprio nome já diz, é resultante da diferença entre o desempenho médio obtido no Enade pelos alunos concluintes de um curso e o desempenho médio que era esperado para esses mesmos alunos, dadas as informações existentes sobre o perfil dos ingressantes desse curso. Os fatores que determinam o desempenho médio dos estudantes concluintes de um determinado curso i podem ser separados, por hipótese, em três parcelas: a primeira determinada pelas características de ingresso destes alunos concluintes em termos de aprendizagem; outra determinada pela qualidade da formação oferecida pelo curso i; e, por fim, um termo de erro que capta os outros elementos que afetam o desempenho do aluno [...]” (BRASIL. INEP. Nota técnica, 2011).

composição do CPC, ao passo que as dimensões previstas na lei (perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica) respondem por apenas 40% (quarenta por cento) do conceito. Este percentual é aferido: 10% (dez por cento) a partir da opinião dos alunos sobre infraestrutura e organização didático-pedagógica; afinal 20% (vinte por cento) do conceito decorre do número de doutores vinculados aos cursos; 5% (cinco por cento) é a proporção de professores mestres¹⁷; 5% (cinco por cento), de professores com regime de trabalho parcial ou integral. A suma desta sistemática encontra-se no sítio virtual do INEP:

Em 2008 houve duas mudanças metodológicas no cálculo dos conceitos. O Conceito Enade passa a considerar a penas o desempenho dos alunos concluintes, enquanto o CPC – indicador que continua a usar a nota dos ingressantes – alterou os pesos dos componentes considerados em seu cálculo. Neste ano, o IDD contribui com 30% na composição do CPC, a média dos ingressantes contribui entra com 15%, assim como a dos concluintes, a proporção de professores com doutorado compõe 20% do conceito, e as demais variáveis entram com 5% cada: proporção de professores com mestrado, professores com regime de trabalho parcial ou integral, avaliação positiva dos alunos quanto a infraestrutura do curso e avaliação positiva dos alunos quanto à organização didático-pedagógica. (INEP, 2011. Grifos nossos).

Ainda, observa-se que atualmente não existe nem mesmo uma portaria que institua diretamente o CPC. É que a expedição de portarias e notas técnicas pelo MEC e INEP tem se dado de maneira tão desregrada que se chegou ao absurdo de revogar

¹⁷ Poderia se adentrar ainda na discussão sobre o desrespeito as particularidades institucionais (como determina a lei), especificamente as distinções entre universidades, centros universitários e faculdades (diferenças preconizadas na LDB), visto que os cursos das universidades inevitavelmente terão CPC mais elevado, face ao número de doutores e mestres que compõem seu quadro. Também não se pode desconsiderar que uma faculdade com poucos cursos não poderá manter muitos docentes em regime de trabalho parcial ou integral.

o dispositivo instituidor do conceito preliminar de curso, embora continue sendo regulamentado, assim como persistem as notas técnicas que determinam sua composição e aplicação. O art. 35 da Portaria Normativa n. 40/2007, que instituiu o CPC, foi revogado pelo artigo 5º da Portaria Normativa n. 23/2010. A Portaria Normativa n. 4/2008 não instituiu o conceito, apenas o regulamenta, tanto que toma por fundamento o revogado artigo 35 daquela portaria. As notas técnicas reiteradamente expedidas pelo INEP não instituem o índice, apenas determinam sua composição e aplicação. Atualmente se tem um ranqueamento de cursos (que o SINAES pretendia evitar) através de um índice que se encontra amplamente regulado, mas que não possui uma norma que o institua de maneira direta. Eis a irresponsabilidade com que o MEC e o INEP têm tratado o assunto e a arbitrariedade do regime jurídico instituído pelo ministério e sua autarquia.

O motivo para a conduta de afronta à legalidade transparece nas próprias portarias: evitar a visita *in loco*, a propósito da falta de avaliadores suficientes.

O conceito ilegalmente criado, evitando procedimento previsto legalmente (visitas *in loco*), estabelecendo ranqueamento institucional, que configura por si num sistema de avaliação, entregue em sua maior parte ao rendimento e opinião dos estudantes, também constitui critério inserido nos instrumentos de ACG pela Nota Técnica do INEP, acima analisada na contextualização do curso, letra f, na síntese preliminar, letra e, e no critério 1.11¹⁸, além de alimentar o Índice Geral de Cursos - IGC, que fixa conceito para as instituições, promovendo um ranqueamento com efeito cascata, completamente ilegal, afrontando inclusive os valores internos do SINAES.

¹⁸ Refere-se ao Instrumento de avaliação de curso de graduação em direito (presencial e a distância). (BRASIL. INEP. Nota técnica, 2011).

Como se pode perceber, os agentes públicos envolvidos na avaliação de cursos de graduação não têm respeitado o princípio da legalidade ao estabelecerem os instrumentos, assim como, internamente, os critérios estabelecidos nestes passam à margem da lei, estando as IES reféns do arbítrio ministerial, de conselheiros, membros de diretorias de autarquia, enfim, a qualquer um que esteja convencido de seu poder normativo e o exerça mesmo sem tal possibilidade jurídica.

Implanta-se no direito educacional um Estado Executivo, em que os valores democráticos e republicanos são vilipendiados, o princípio da legalidade é desconhecido e não se estabelecem limites claros entre a regulação e a avaliação, visto que neste processo são exigidos critérios sequer estabelecidos (mesmo que por ato administrativo ilegal) como requisito para autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento.

6 Conclusões

A qualidade da educação é mandamento constitucional, disciplinada no plano infraconstitucional por significativo número de leis, podendo-se referir as de número 9.131/1995, 9.394/1996, 10.172/2001 e 10.861/2004, que tratam amplamente da regulação, supervisão e avaliação da educação superior, fixando todas as obrigações a serem cumpridas pelas IES que pretendem exercer atividade educacional.

Sob a ótica jurídica não existe autorização constitucional para que o Executivo exerça poder normativo em desprestígio aos direitos e garantias fundamentais, ao princípio da legalidade (inclusive administrativa) ou outros ditames constitucionais que não se encontram excepcionados pela relevância social dos serviços educacionais ofertados pelas IES públicas e privadas.

Nessa senda, o atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), ao prever entre os processos básicos de avaliação institucional a avaliação dos cursos de graduação, delegando sua regulamentação ao MEC e a execução ao INEP, não autoriza que estes últimos inaugurem a ordem jurídica expedindo portarias, instruções normativas, resoluções, notas técnicas, pareceres etc., visto que, regra geral, apenas ao legislativo é dado inovar originariamente no mundo jurídico, criando direitos e obrigações, sejam de caráter positivo ou negativo.

Logo, as normas expedidas pelo Ministério da Educação (Ministro, Secretarias, pelo Conselho Nacional de Educação, pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior e pelo INEP) têm competência muito restrita, limitando-se a estabelecer critérios de execução, num âmbito operacional, sem inovar originariamente no mundo jurídico e observadas as normas hierarquicamente superiores e vigentes (Constituição, leis, decretos), jamais podendo afrontá-las, sob qualquer pretexto.

Assim, conclui-se pela ilegalidade dos instrumentos de avaliação de curso de graduação em Direito utilizados pelas comissões de especialistas do INEP nas visitas *in loco*, seja por conta da ilegalidade formal (carência de competência) na nota técnica que os estabeleceu, seja pela ilegalidade substancial, ao fixar critérios de avaliação que não encontram fundamento em lei, exigindo-se providências (criando obrigações, portanto) das IES públicas e privadas mediante portaria, resolução e parecer, o que implica inegável afronta ao princípio da legalidade, estabelecido no inciso II, do artigo 5º, da Constituição Federal.

Referências

ATALIBA, Geraldo. **República e Constituição**. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

_____. **Sistema constitucional tributário – evolução e características atuais.** Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/20311-20312-1-PB.html>>. Acesso: 26 set. 2011.

BONAVIDES, Paulo. **Ciência Política.** 10. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2000.

BRASIL. **Constituição** (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso: 25 set. 2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Nota técnica: reformulação dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação da educação superior para operacionalização do sistema nacional de avaliação da educação superior - Sinaes. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/nota-tecnica1>>. Acesso: 25 set. 2011.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso: 27 set. 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.784/1999.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9784.htm

_____. **INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>.

_____. Ministério da Educação. **CONAES.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13082&Itemid=882>.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.773/23006**. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. 11 ed. Brasília: Editora UnB, 1998. V. I.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional**. 6 ed. rev. Coimbra: Almedina, 1993.

CARVALHO, Kildare Gonçalves. **Direito constitucional: teoria do Estado e da Constituição, direito constitucional positivo**. 12 ed. rev., atual. e ampl. Belo Horizonte: s. n., 2006.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de direito administrativo**. 16 ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

GASPERINI, Diógenes. **Direito administrativo**. 13 ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

GIOLO, James. “SINAES” intermitentes. **Avaliação**, Campinas; v. 13, n. 3, p. 851-856, nov. 2008.

GOMES, Magno Federici. **Direito educacional superior: evolução histórica, legislação, procedimentos administrativos e função normativa**. 1 ed. Curitiba: Juruá Editora, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005, p. 203.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. 28 ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2003.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de direito administrativo**. 22 ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros Editores, 2007.

PIETRO, Maria Sylvia Zanella Di. **Direito administrativo**. 12 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SILVA, José Afonso. **Poder constituinte**: estudos sobre a constituição. São Paulo: Malheiros Editores, 2000.

_____. **Curso de direito constitucional** positivo. 20 ed. rev. e atual. São Paulo: 2002.

CAPÍTULO XI

PLANEJANDO ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA CURSOS DE DIREITO

Horácio Wanderlei Rodrigues

Resumo:

Este trabalho faz uma análise das bases normativas para o processo de avaliação da educação superior, delimitando as atribuições de cada órgão envolvido, para dar especial atenção às competências normativas. Fixadas as competências, estas são confrontadas com o princípio da legalidade e os limites ao poder normativo do Executivo. Por fim, é analisada a Nota Técnica do INEP que estabeleceu os instrumentos de avaliação de curso, permitindo-se constatar a violação do princípio da legalidade, uma vez que são estabelecidas obrigações aos avaliados, inovando originariamente no universo jurídico, afrontando a ordem jurídico-constitucional. Por decorrência da ausência de previsão legal que ampare as exigências dos instrumentos de avaliação de curso, o processo avaliativo como um todo acaba por ser maculado.

Palavras-chave:

Ensino do Direito. Ensino jurídico. Avaliação institucional. Avaliação de curso. Instrumentos de avaliação. Curso de Direito.

1 Introdução

O grau de complexidade do mundo contemporâneo exige que o ser humano utilize, em todos os momentos, sua

capacidade de reflexão e planejamento. Através da reflexão, ele pensa a realidade; com o planejamento ele estabelece objetivos e estratégias que possibilitem sua atuação nessa mesma realidade.

O planejamento educacional é exatamente o estabelecimento de objetivos e estratégias que possibilitem ao Estado, às instituições de ensino, aos cursos e aos professores desenvolverem de forma adequada e efetiva o processo de ensino-aprendizagem no âmbito de suas competências específicas.

Este artigo tem como objeto mais específico o planejamento das atividades por parte do professor.¹ Inicia indicando as diversas instâncias em que se desdobra o planejamento educacional, para situar no seu contexto o planejamento docente. Na sequência são analisados o alcance e os limites da expressão *liberdade de ensinar*, presente no texto constitucional. Nas seções seguintes são trabalhados, respectivamente, o plano de ensino e o plano de unidade e de aula e plantadas algumas questões para reflexão.

2 Planejamento Nacional Educacional e suas instâncias

O planejamento educacional é um planejamento estruturado em instâncias. A definição de conteúdos e estratégias ocorre desde o nível macro, no âmbito das políticas públicas, passando pelos sistemas e instituições de ensino e pelos cursos específicos, até desembocar nas atividades docentes. Resumidamente é possível afirmar que compete:

- a) ao *Estado*, estabelecer as normas gerais de educação e estruturar seus sistemas de ensino, de forma a cumprir

¹ Sobre as exigências legais para ser professor universitário no Brasil ver Rodrigues (2009, p. 35-46).

seu papel no campo específico da educação; também, editar resoluções e orientações através do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs); em matéria de planejamento, em sentido próprio, esse se dá, em especial, através do Plano Nacional de Educação (PNE), no qual devem ser estabelecidas as metas e estratégias a serem alcançadas em um determinado espaço de tempo, cumprindo o que dispõe a Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);²

- b) às *Instituições de Ensino Superior* (IES) cumprirem sua missão e desenvolverem suas atividades em atendimento às Normas Gerais da Educação Nacional e ao PNE, cumprindo a exigência constitucional de manutenção e elevação de qualidade;³ esse planejamento se dá, em especial, através do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que deve conter os objetivos e estratégias para um período de 5 anos, e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI); e
- c) aos diversos *cursos* de cada IES estruturarem seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), que deverão conter a clara concepção do curso, suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização; para o Curso de Direito exige-se que o projeto pedagógico⁴ abranja o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular

² Pode-se afirmar, de certa forma, que o primeiro planejamento é o que está inscrito na CF; quando o Estado define os grandes princípios que irão nortear os seus sistemas educacionais já está planejando; o mesmo ocorre quando edita a LDB e demais normas gerais da educação nacional.

³ Sobre a liberdade de ensinar das Instituições de Ensino Superior ver Rodrigues (2006, p. 252-277).

⁴ Conforme Resolução CNE/CES n. 9/2004.

supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, e contenha, sem prejuízo de outros que o tornem consistente, os seguintes elementos:⁵

- concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- formas de realização da interdisciplinaridade;
- modos de integração entre teoria e prática;
- formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;
- concepção e composição das atividades complementares; e
- inclusão obrigatória do Trabalho de Curso;

⁵ Sobre o projeto pedagógico dos cursos de Direito ver Rodrigues (2005).

d) aos *professores*, dentro desse contexto, se coloca o planejamento de cada disciplina específica.

Nas próximas seções deste artigo vamos tratar especificamente dessa última instância do planejamento educacional: o planejamento das atividades do processo de ensino-aprendizagem por parte do professor.

3 Alcance e limites da autonomia docente

É muito comum ouvir falar sobre a *liberdade de cátedra*, em especial entre os professores dos cursos de Direito. Muitos entendem, equivocadamente, que ela atribui a plena liberdade do professor no direcionamento das disciplinas e matérias pelas quais é responsável.

Para superar essa visão errônea vamos iniciar dedicando alguns parágrafos deste artigo ao tema da *liberdade de ensinar*, prevista constitucionalmente, mostrando seu alcance e seus limites.

3.1 A liberdade de ensinar na Constituição Federal

A Constituição brasileira traz em seu bojo a liberdade de ensinar no título VIII, capítulo III, seção I, que trata especificamente da educação:⁶

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...];
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento,

⁶ A Lei n. 9.394/1996 (LDB), em seu artigo 3º, reafirma essas liberdades garantidas pela Constituição, e mesmo as amplia:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...];

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

[...].

a arte e o saber;
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, [...];
 [...].

No que diz respeito à liberdade de ensinar, o dispositivo constitucional possui a finalidade de garantir o pluralismo de ideias e concepções no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, em especial o universitário; também busca garantir a autonomia didático-científica dos professores. Permite, nesse sentido, que estes manifestem, com relação ao conteúdo sob sua responsabilidade, suas próprias convicções e pontos de vista, quando haja vários reconhecidos pela ciência – na situação específica dos professores de Direito, pelas teorias jurídicas e pelo Poder Judiciário.

Mas é importante notar que ao lado da liberdade de ensinar está, em patamar de igualdade, a igualdade de aprender, liberdade que pertence, na relação pedagógica, ao outro polo do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, se de uma lado a liberdade de ensinar autoriza o professor a expor suas próprias convicções e pontos de vista, a liberdade de aprender dos alunos impõe ao professor que também exponha as demais posições e teorias sobre o conteúdo específico, bem como seus fundamentos.⁷ Impõe também que, sendo teórica e cientificamente aceitas, as demais teorias e posições possam ser adotadas pelos alunos em detrimento da por ele esposada – do mesmo artigo da Constituição consta expressamente, como princípio para que o ensino seja ministrado, o pluralismo de ideias.

⁷ Se as liberdades de ensinar e de aprender fossem absolutas, uma anularia a outra. Como princípios constitucionais é necessário buscar a sua harmonização, atribuindo-lhes interpretações que mantenham ambos e que permitam que o princípio central e originário, o direito à educação, ocorra de forma efetiva, plural e atinja seus objetivos no campo da formação do aluno.

É fundamental também destacar que a liberdade de ensinar não protege as manifestações valorativas, ideológicas e religiosas que desrespeitem a liberdade de consciência dos alunos e que não possuam correlação com a matéria ensinada, bem como aquelas que professem preconceitos e discriminações vedadas pela nossa ordem constitucional e legal.

De outro lado, a liberdade de ensinar autoriza o professor a utilizar métodos, metodologias, estratégias e instrumentos à sua escolha, dentre aqueles legalmente e pedagogicamente autorizados e reconhecidos (é o pluralismo de concepções pedagógicas presente no bojo do artigo 206 da Constituição, anteriormente transcrito). Nesse contexto, além das escolhas mais propriamente ligadas à didática – tipo de aula e de atividades, recursos tecnológicos, etc. –, está também incluída a liberdade de escolha de textos e obras, desde que contenham o conteúdo a ser ministrado e, no seu conjunto, permitam o acesso ao pluralismo de ideias presente no campo específico do conhecimento, e que não contenham material que endosse preconceitos e discriminações.

Nessa matéria é ainda fundamental destacar o conteúdo do artigo 205 da Constituição Federal, que estabelece:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Esse é o primeiro artigo da seção que trata da educação: e sendo assim ele dá sentido aos demais. Os princípios do artigo 206, entre eles o da liberdade de ensinar, devem ser contextualizados no âmbito do direito maior, que é o direito à educação. Uma educação, que de acordo com o texto constitucional, garanta o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação

para o trabalho”. O exercício da liberdade de ensinar que não garanta esse direito do aluno extrapola a autonomia docente.

Outro dispositivo que deve ser lembrado é o artigo 209, que estabelece limites à liberdade de ensinar:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Embora esse dispositivo faça referência expressa às instituições privadas, as condições que contém são também obrigatórias para as instituições públicas; essa última é implícita, pois é necessário considerar que o que Estado exige da iniciativa privada no âmbito educacional é equivalente ao que ele exige dele mesmo, tendo em vista que a educação possui natureza pública.

O que é preciso destacar, frente a ele, é que sendo as instituições de ensino obrigadas a cumprir as normas gerais da educação nacional, e impondo essas normas à elaboração dos PDIs, PPIs e PPCs, bem como o cumprimento de diretrizes curriculares editadas pelo CNE, seus professores também têm sua liberdade de ensinar limitada por essas normas, planos e diretrizes.

Da mesma forma, estando as instituições de ensino submetidas a processos avaliativos, os critérios adotados para aferir a qualidade vinculam tanto as instituições como seus docentes.

Ou seja, a liberdade de ensinar é uma liberdade limitada, pois divide espaço com a liberdade de aprender dos alunos e com as garantias mais amplas de pluralismo de ideias e de abordagens pedagógicas, integrando todas o direito maior, que é o direito à educação. É também contextual, visto se manifestar no âmbito de um conjunto amplo de normas, diretrizes e planejamentos, recebendo dele suas limitações.

Mas mesmo limitada e contextual, é ela uma garantia constitucional, de duplo direcionamento:

- a) garante a liberdade de ensinar às instituições de ensino, que, cumpridas as normas gerais da educação e as diretrizes curriculares, podem livremente construir seus projetos pedagógicos;
- b) garante a liberdade de ensinar do professor, que:
 - no âmbito do conteúdo da disciplina que está sob sua responsabilidade, mesmo no contexto de um projeto pedagógico específico, mantém o espaço de manifestação das suas posições e convicções, devendo entretanto, em respeito ao direito à educação, à liberdade de aprender do aluno e ao pluralismo de ideias, também propiciar aos discentes o acesso às demais posições e teorias aceitas pela respectiva área do conhecimento (e pelo Poder Judiciário, no caso dos professores de Direito);
 - no âmbito didático-pedagógica, mantém autonomia de escolha, respeitada a necessária adequação entre meio e fim.⁸

Em conclusão pode-se afirmar que a liberdade de ensinar aparece no texto constitucional como liberdade institucional e como liberdade docente. Em ambos os casos ela é limitada e contextual, ou seja, condicionada por um conjunto de outros princípios e garantias constitucionais e pela estrutura do sistema educacional brasileiro. Mas em ambos os casos ela é suficiente

⁸ Essa, entretanto pode ser bastante limitada em situações em que o projeto pedagógico do curso contenha em si mesmo uma modelo metodológico, como acontece na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Sobre a ABP em versão adaptada para os cursos de Direito ver Rodrigues (2010, p. 39-57).

para garantir o pluralismo de ideias e abordagens pedagógicas e de expressão de posições e de convicções, mantendo assim a sua finalidade. Ao mesmo tempo, os limites que lhe são impostos impedem que de liberdade ela se transforme em arbitrariedade.

3.2 O contexto institucional e o planejamento educacional

Considerando o que foi dito no item anterior, é importante destacar que, no âmbito de cada instituição de ensino, o professor deve necessariamente considerar quando do planejamento de suas atividades em uma determinada disciplina:

- a) o contexto: o Projeto Pedagógico do Curso, que deve ter sido construído tendo como ponto de partida o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional; esses, por sua vez, devem ter sido elaborados em cumprimento às normas gerais da educação nacional e ao Plano Nacional de Educação, que devem estar estruturados de forma a cumprir os princípios e objetivos presentes na Constituição Federal; e
- b) a especificidade: os objetivos e conteúdos da disciplina no contexto do Curso, conforme constem do PPC (ementa, pré-requisitos da disciplina, localização na grade curricular, disciplinas para as quais é pré-requisito, carga horária, etc.).

O plano e o programa de ensino não podem ser planejamentos isolados que busquem realizar a satisfação pessoal do docente; eles são planejamentos específicos de um momento do processo educacional e, como tal, devem estar efetivamente integrados no planejamento mais amplo da Instituição e do Curso. E nesse sentido, o planejamento que serve para a disciplina de um Curso pode não servir para a *mesma disciplina* em outro Curso.

Além dos elementos já referidos anteriormente, o planejamento da atividade docente deve partir de um diagnóstico da realidade, que considere:

- a) as necessidades e as expectativas dos alunos; por isso, embora o professor deva comparecer no primeiro dia de aula já com o seu plano de ensino, é fundamental conversar sobre ele com os alunos, escutá-los, refazendo, se necessário, o planejamento inicial;
- b) o tempo disponível e sua forma de organização institucional (carga horária, aulas concentradas em um único dia ou aulas divididas em dias diferentes, possíveis feriados ou eventos nos dias letivos da disciplina, etc.); e
- c) os recursos disponíveis na Instituição para as atividades a serem desenvolvidas (espaço físico, laboratórios, audiovisual, etc.).

Quando as ações docentes são planejadas, evita-se a improvisação e se garante, através da utilização de estratégias adequadas, uma maior probabilidade de atingir os objetivos propostos. Também se utiliza melhor o tempo, se consome menos energia e se realiza o trabalho com maior segurança.

4 Instrumentos do planejamento docente

Os instrumentos através dos quais o professor realiza o planejamento de suas atividades são fundamentalmente o plano de ensino e o plano de unidade e de aula. É desses instrumentos que trataremos agora.

4.1 Plano de ensino

O *plano de ensino* é a organização pedagógica do programa de ensino da disciplina. Possui a finalidade de comunicar aos órgãos competentes na Instituição de Ensino Superior e ao

corpo discente a orientação a ser seguida pelo professor ou professores no desenvolvimento da disciplina e na avaliação do desempenho dos alunos nela matriculados. É o planejamento de um professor ou grupo de professores para o desenvolvimento de uma determinada disciplina, incluídos seus conteúdos e as habilidades e competências que devem ser trabalhadas. Deve ser aprovado, em cada período letivo, pelos órgãos competentes no âmbito da IES e apresentado aos alunos no primeiro dia de atividades.⁹

O plano de ensino deve conter:

- a) **programa de ensino:**¹⁰ é o documento que determina a organização de uma disciplina; é o desdobramento da ementa da disciplina, especificando os seus conteúdos; é perene, deve ser aprovado pelos órgãos competentes no âmbito da IES, e conter:
- *identificação da disciplina:* código, nome, horas-aula;
 - *requisitos:* código e nome das disciplinas que servem de pré-requisitos, bem como outros requisitos eventualmente existentes;
 - *identificação da oferta:* cursos para os quais a disciplina é oferecida;

⁹ Nos cursos de Direito essa obrigatoriedade consta das Diretrizes Curriculares, Resolução CNE/CES n. 9/2004, Art. 9º [...].

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.

¹⁰ Em cursos nos quais existam mais de uma turma da mesma disciplina, o Programa de Ensino deve ser o mesmo; os Planos de Ensino poderão ser diversos, mas não o Programa de Ensino; toda disciplina que integra um mesmo Curso, mesmo que oferecida para diferentes turmas e por diferentes professores, deve conter os mesmo conteúdo programático, sob pena de termos em realidade cursos distintos.

- *objetivos*, gerais e específicos: contribuição que a disciplina busca oferecer à formação do profissional, relação da disciplina com o Curso;
 - *conteúdo programático*: relação dos conhecimentos selecionados para serem trabalhados na disciplina (divididos em tópicos, itens, subitens, etc.), de modo a definir o grau de aprofundamento que se busca alcançar, organizados sequencialmente com base em princípios inerentes ao campo de conhecimento específico; o conteúdo programático deve, necessariamente, guardar relação com a ementa aprovada para a disciplina; e
 - *fontes*: inclui o referencial bibliográfico e outros materiais (filmes, *sites*, etc.) nos quais o professor baseia o desenvolvimento do programa de ensino e as demais fontes recomendadas para a consulta complementar por parte dos alunos;
- b) **metodologia**: especificação do conjunto de ações (métodos, técnicas didático-pedagógicas, formas de trabalho, instrumentos e equipamentos, etc.) a serem utilizadas pelo professor e pelos alunos no desenvolvimento do conteúdo programático e no desenvolvimento das habilidades e competências;
- c) **avaliação**: descrição dos procedimentos a serem empregados com vistas à avaliação do desempenho dos alunos frente aos objetivos propostos para a disciplina; e
- d) **cronograma**: distribuição do conjunto de aulas e demais atividades, inclusive as de avaliação, dentro do tempo disponível (calendário) para o desenvolvimento da disciplina.

É ainda necessário considerar que as atuais diretrizes curriculares dos cursos de Direito, além dos conteúdos mínimos obrigatórios, dispõem ainda sobre o perfil do egresso e sobre as competências e habilidades que ele deve possuir¹¹; ou seja, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem. E o desenvolvimento de competências e habilidades requer planejamento adequado, por exigir atividades necessariamente diversas daquelas tradicionalmente utilizadas para o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos.

Para isso é necessário identificar previamente quais dentre aquelas competências e habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares e no Projeto Pedagógico do Curso estão abrangidas na disciplina específica. É indicado, nesse sentido, abrir

¹¹ Resolução CNE/CES n. 9/2004:

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

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

- I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- II - interpretação e aplicação do Direito;
- III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- VII - julgamento e tomada de decisões; e,
- VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.”

um espaço específico no plano de ensino para que elas sejam indicadas, bem como as estratégias e instrumentos que serão utilizados para trabalhá-las. No entanto, um maior detalhamento dessas atividades deverá ocorrer especificamente no âmbito dos planos de unidade e de aula.

4.2 Plano de unidade e de aula

No início de cada semestre ou ano letivo é realizado o planejamento do período letivo integral, através do plano de ensino da disciplina. É ele, entretanto, insuficiente para o adequado desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem durante o decorrer do respectivo período letivo. É necessário que se planeje individualmente cada unidade e cada aula da disciplina.

Nesse contexto, o *plano de unidade e de aula* é um detalhamento do plano de ensino, onde se especificam e sistematizam, para uma situação didática real, as unidades e tópicos que foram anteriormente previstas em linhas gerais. Deve-se levar em consideração que a *unidade* é um período variável, não se confundindo com a *aula*¹² (cada horário do cronograma). Pode-se planejar um conjunto de encontros necessários ao desenvolvimento de um determinado conteúdo – a unidade –, ou cada aula de forma individualizada; ou mesmo ambos.

As atividades a serem desenvolvidas em qualquer disciplina, para cumprirem seu papel pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, passam por três etapas: preparação, execução e avaliação.

¹² A expressão aula não é utilizada aqui no sentido de aula expositiva, de preleção a ser efetuada pelo docente; utiliza-se a palavra aula simplesmente para designar um espaço de tempo destinado no horário do Curso (que pode ser uma hora, duas horas ou mesmo um turno integral).

4.2.1 Preparação

Antes de tudo cada aula ou unidade necessita ser cuidadosamente preparada. Para a adequada preparação das atividades de uma aula ou unidade é necessário:

- a) definir os objetivos específicos da atividade; este aspecto é fundamental, tendo em vista que os demais serão planejados em função dele;
- b) delimitar os conteúdos, com previsão do tempo (se for o caso, a destinação de horários específicos para determinadas finalidades);
- c) delimitar as competências e habilidades a serem trabalhadas, quando for o caso;
- d) definir atividades, métodos, técnicas e instrumentos a serem utilizados (inclui a escolha das estratégias didático-pedagógicas e também dos meios e equipamentos);
- e) preparar adequadamente os conteúdos (realizar as leituras necessárias, preparar e selecionar material e tarefas a serem utilizados com os alunos – selecionar ou elaborar textos, redigir resumos, preparar áudio-visual, selecionar vídeos, escolher ou elaborar casos e problemas, etc.).

As atividades que compõem o processo de ensino-aprendizagem não podem ser fruto da improvisação docente ou o mero repasse de seus conhecimentos acumulados na atividade profissional. Cada curso possui suas especificidades; cada turma possui seu perfil; cada aluno é único; e a cada semestre ou ano letivo o mundo é outro: o contexto muda. Preparar as atividades, a cada novo período, é indispensável para todo e qualquer professor, sem exceção.

4.2.2 Execução

Toda atividade incluída no processo de ensino-aprendizagem, depois de planejada deve ser executada. Uma boa execução deve ter início, meio e fim; ou seja, é necessário considerar três momentos distintos:

- a) *introdução*: deixar claro para os alunos o que se busca com aquelas atividades, os seus objetivos, bem como o porquê da metodologia e das técnicas adotadas; demonstrar a importância daquele conteúdo no contexto da disciplina, do curso e das atividades profissionais;
- b) *desenvolvimento*: é o núcleo central, quando se trabalham os princípios e conceitos fundamentais, as bases teóricas e a sua aplicação no campo de conhecimento específico; quando o objeto da disciplina permitir ou exigir, devem ser programadas atividades ou tarefas que propiciem relacionar o conteúdo teórico com a prática, ou seja, devem ser trabalhadas as competências e habilidades; e
- c) *consolidação* (conclusão ou fechamento): busca fixar, recapitular, sistematizar os conteúdos, o que pode ser feito através de exercícios, de técnicas de trabalho em grupo ou de elaboração conjunta, ou mesmo mediante exposição do professor; nesse momento do processo é importante indicar bibliografia e outros materiais para o aprofundamento do tema.

Destes três momentos, evidentemente o segundo é aquele que deverá tomar a maior parte do tempo. Isso não implica, entretanto, que os outros dois não possuam igual importância; apenas indica que sendo o desenvolvimento o momento de aprofundamento dos conteúdos e de efetivo desenvolvimento de competências e habilidades, a ele é necessário dedicar o maior espaço temporal.

4.2.3 Avaliação

Todo planejamento, depois de executado, deve ser avaliado. É necessário saber se o que foi planejado foi efetivamente realizado; também, se as opções escolhidas foram as mais adequadas; e, principalmente, se o planejado cumpriu seus objetivos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, se os alunos realmente aprenderam. Nesse sentido, é importante, a cada unidade:

- a) uma avaliação dos resultados, em nível da aprendizagem dos alunos; e
- b) uma avaliação das atividades em si, ouvindo os alunos.

É a avaliação que dá ao professor o retorno relativamente às suas práticas pedagógicas. É através dela que é possível saber se o planejado está cumprindo seu principal papel, qual seja, o de que o aluno aprenda. Por isso a avaliação não pode ocorrer apenas ao final, devendo ser processual e contínua. É necessário avaliar o grau de aprendizado e a adequação dos meios utilizados.

5 Plantando questões para pensar

Todo planejamento é falível. Não há garantias, por mais completo e detalhado que o planejamento seja, de que ele vai gerar exatamente os resultados esperados. A realidade é, pelo menos em parte, imprevisível. Como diz Morin (2000), vivemos em um mundo de incertezas. Nesse sentido, todo planejamento deve ser visto como o que ele efetivamente é: um projeto, um plano que traçamos para atingir determinados objetivos. Deve ser rígido o suficiente para ter coesão interna e adequação de meios e fins; mas deve também ser flexível o suficiente para permitir

a revisão e o redirecionamento necessários, quando a realidade demonstrar sua inefetividade. O planejamento é apenas meio, não um fim em si mesmo.

É comum que os planejamentos, além de não considerarem a sua falibilidade, também não considerem o contexto, a globalidade, a multidimensionalidade e a complexidade (MORIN, 2000). As teorias – e os professores em suas aulas – tendem a simplificar a realidade, mostrando dela apenas uma caricatura. Todo planejamento é por natureza fechado e simplificador, mas é necessário que nele estejam contidas aberturas, válvulas de escape, que permitam sua permanente atualização e adequação ao inesperado e ao reconhecimento do contexto, do global, do multidimensional e do complexo.

No caso específico do planejamento educacional, é comum que ele seja fundamentalmente planejamento de ensino; esquece-se que o processo educacional contém, na outra ponta, a aprendizagem. É processo de ensino-aprendizagem; e nesse processo o objetivo maior é a aprendizagem por parte do aluno. Todo planejamento educacional deve conter a preocupação central com o aluno, possibilitando a sua aprendizagem e, mais do que isso, facilitando a crescente autonomia dentro do processo. É preciso que o aluno seja estimulado a *aprender a aprender*¹³ e não a aprender a reproduzir. Ou seja, o professor é quem planeja, mas o foco do planejamento deve ser o aprendizado do aluno, não o desempenho docente.

6 Conclusão

O artigo demonstra que o planejamento educacional é um planejamento estruturado em instâncias, iniciando no âmbito das políticas públicas, passando pelas instituições de

¹³ Sobre esse tema ver Pedro Demo (2004).

ensino e cursos, até desembocar no planejamento específico da disciplina, por parte do professor.

Relativamente à autonomia para definir conteúdos e estratégias e para manifestar posições e convicções, demonstra que a Constituição Federal contém o princípio da liberdade de ensinar – como liberdade institucional e como liberdade docente –, ao lado da liberdade de aprender e da garantia de pluralidade de ideias e de abordagens pedagógicas.

Essa liberdade de ensinar é limitada e contextual, ou seja, está condicionada por um conjunto de outros princípios e garantias constitucionais e pela estrutura do sistema educacional brasileiro, o que não impede que cumpra o seu papel no âmbito do processo educacional, visto que os limites que lhe são impostos impedem é que de liberdade ela se transforme em arbitrariedade.

No planejamento educacional, são fundamentalmente dois os instrumentos através dos quais o professor organiza suas atividades: o Plano de Ensino e o Plano de Unidade e de Aula. Com sua adequada utilização o professor evita a improvisação e garante uma maior probabilidade de atingir os objetivos propostos, utilizando melhor o tempo, consumindo menos energia e realizando o trabalho com maior segurança.

Finalizando, é importante lembrar que este artigo é bastante objetivo, situando o tema e contendo apenas orientações básicas, que devem ser aprofundadas na literatura especializada. É ponto de partida, não de chegada. Planejamento se aprende planejando, executando e avaliando.

Referências

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins.

Estratégias de ensino-aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1985.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 30 jun. 2011.

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jun. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. **Resolução CNE/CES n. 09/2004.** Brasília: 29 fev. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2011.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação:** horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1993.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

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

_____. Controle público da educação e liberdade de ensinar na Constituição Federal de 1988. *In*: BONAVIDES, Paulo; LIMA, Francisco Gérson Marques de; BEDÊ, Fayga. (Coord.). **Constituição e Democracia: estudos em homenagem ao Professor J. J. Canotilho**. São Paulo: Malheiros, 2006. p. 252-277.

_____. O exercício do magistério superior e o direito educacional brasileiro. **Sequência**, Florianópolis, UFSC, v. 30, n. 58, p. 35-46, jul. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/14874/13606>>.

_____. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**, São Paulo, FGV, v. 6, n.1, jan.-jun. 2010, p.39-57. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1808-24322010000100003>>.

SANT'ANNA, Flávia Maria *et al.* **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 200-.

AUTORES

Adriana de Lacerda Rocha

Doutora em Direito pela Universidade Federal do Estado de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Ciências Jurídicas pela PUC-RJ. Professora de Graduação em Direito no Centro de Educação Superior de Foz do Iguaçu (CESUFOZ). Membro do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI) e da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDI). Consultora Científica *ad hoc* da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Advogada *pro bono da Reaprendentia* e da União das Instituições Conscienciocêntricas Internacionais (UNICIN). Conselheira Permanente do Conselho Internacional de Assistência Jurídica da Conscienciologia (CIAJUC) da UNICIN. Professora voluntária da *Reaprendentia* e do Instituto Internacional de Conscienciologia e Projeciologia (IIPC). Coordenadora dos Colégios Invisíveis de Cosmoeticologia e de Paradireitologia. Verbetógrafa da Enciclopédia da Conscienciologia. Publicou o livro *Autonomia legislativa municipal no Direito Brasileiro e Estrangeiro*; organizou o livro *Constituição anotada do Estado do Rio de Janeiro* (com Roberto Paraiso Rocha). Publicou artigos em revistas especializadas, em especial sobre Docência Jurídica, Docência Conscienciológica, Paradireitologia e Cosmoeticologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9208723930424588>

Alexandre Morais da Rosa

Pós-Doutorado em Direito na Faculdade de Direito de Coimbra, Portugal. Doutor em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Adjunto de Direito Penal e Processo Penal do Departamento de Direito e Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD)

da UFSC. Membro do Núcleo de Pesquisa Direito e Psicanálise da UFPR e do Grupo de Pesquisas Judiciário do Futuro da UFSC. Publicou os livros *Diálogos com a Law & Economics!*; *Para um Processo Penal Democrático*; *Processo Penal Eficiente*; *Garantismo Jurídico e Controle de Constitucionalidade*; *Introdução Crítica ao Ato Infracional*. Publicou dezenas de artigos em coletâneas e revistas especializadas, em especial sobre Teoria da Decisão Judicial.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4049394828751754>

Ana Paula Kosloski Miranda

Pós-graduanda dos Curso de Processo Civil e Direito do Trabalho da FACINTER. Advogada. Pesquisadora do Grupo de Direito do Trabalho Comparado. *Fellow* do Setor de Legislação Educacional do Grupo UNINTER no período 2008-2009.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6940499347739796>

Andréa de Almeida Leite Marocco

Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Direito Público e em Metodologia do Ensino de Línguas (Inglês, Portuguesa e Espanhola). Pós-graduanda (*lato sensu*) em Docência no Ensino Superior na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO). Graduada em Direito e em Letras Português/Inglês, pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Professora Titular da UNOCHAPECO. Advogada.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1921959878876556>

Ariel Francisco da Silva

Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Titular de Direito do Trabalho da UNOCHAPECO. Membro da Associação Catarinense de Direito do Trabalho. Advogado e consultor empresarial.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0798106540536202>

Danielle Annoni

Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Direito pela UFSC. Professora Adjunta de Direito Internacional do Departamento de Direito e Professora Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Direito e em Relações Internacionais (PPGD e PPGRI) da UFSC. Bolsista produtividade da FUNADESP no período 2008-2011. Professora Convidada da Universidade de Málaga (Espanha) no período 2003-2004. Vários trabalhos publicados, sendo as obras mais recentes: *Direito Humano de Acesso à Justiça no Brasil* (2006); *Direitos Humanos: Os 60 anos da Declaração Universal da ONU* (com Melissa Folmann – 2006); *Introdução ao Direito Contratual no Cenário Internacional* (2009); *Direito Internacional dos Direitos Humanos: Homenagem à Convenção Americana de Direitos Humanos* (2011).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6879670263291053>

Edmundo Lima de Arruda Júnior

Pós-Doutorado na Université Paris VIII Saint Denis (1996) e na Université Paris X Nanterre (2009), França. PhD em Sociologia do desenvolvimento pela Université Catholique de Louvain, Bélgica. Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Titular de Sociologia Jurídica do Departamento de Direito e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da UFSC. Presidente Honorífico do Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina (CESUSC). Autor de dezenas de livros, entre os quais *Direito Moderno de Mudança Social; Direito Alternativo e Contingência; Direito e Século XXI; Direito, Marxismo e Liberalismo; Fundamentação Ética e Hermenêutica: alternativas para o direito.*

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2858620202145281>

Francisco Bissoli Filho

Doutor em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor adjunto de Direito Penal e Processual Penal do Departamento de Direito da UFSC. Procurador de Justiça do Ministério Público de Santa Catarina. Publicou os seguintes livros: *Estimas da criminalização: dos antecedentes à reincidência criminal; As sanções penais e suas espécies; e Linguagem e Criminalização: a constitutividade da sentença penal condenatória.* Autor de diversos artigos publicados em periódicos e revistas especializadas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5157626009483198>

Horácio Wanderlei Rodrigues

Pós-Doutorado em Filosofia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Doutor em Filosofia do Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Direito pela UFSC. Professor Titular de Teoria do Processo e Ética Profissional do Departamento de Direito e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da UFSC. Sócio fundador do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI) e da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi). Membro do Instituto Iberoamericano de Derecho Procesal (IIDP). Pesquisador do CNPq. Coordenador do Núcleo de Estudos Conhecer Direito (NECODI). Publicou os livros *Ensino jurídico: saber e poder*; *Ensino jurídico e direito alternativo*; *Acesso à justiça no direito processual brasileiro*; *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*; *Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino (com Eliane Botelho Junqueira)*; *Pensando o Ensino do Direito no Século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*; e *Teoria Geral do Processo (com Eduardo de Avelar Lamy)*. Organizou as coletâneas *Lições alternativas de direito processual*; *Solução de controvérsias no Mercosul*; *O Direito no terceiro milênio*; e *Ensino Jurídico para que(m)?* Publicou dezenas de artigos em coletâneas e revistas especializadas, em especial sobre Ensino e Pesquisa em Direito e Teoria do Processo. Atualmente tem como tema central de pesquisa os Processos de produção do conhecimento na área do Direito – o conhecimento jurídico produzido através da pesquisa, do ensino e das práticas profissionais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1611197174483443>

Lélio Rosa de Andrade

Pós-Doutorado em Direito na Universidade de Barcelona, Espanha. Doutor em Filosofia Jurídica, Moral e Política pela Universidade de Barcelona. Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Economia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Doutorando em Clínica e Aplicações da Psicanálise pela Universidade de Barcelona. Professor Adjunto de Direito Penal do Departamento de Direito e Professor do Colaborador do PPGD da UFSC. Publicou os livros: *Coleção Direito ao Direito*, volumes I-VIII; *Introdução ao Direito Alternativo*; *Abaixo as Ditaduras: história do movimento estudantil catarinense – 1974 a 1981*; *Direito Penal Diferenciado*; *Juíz Alternativo e Poder Judiciário*; *O que é direito Alternativo?*; e *Mulher do amor Mulher do desejo*. Desembargador no Tribunal de Justiça de Santa Catarina.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1166024846183873>

Luis Carlos Cancellier de Olivo

Doutor em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Direito pela UFSC. Professor Adjunto de Direito Administrativo do Departamento de Direito e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação (PPGD) da UFSC. Professor Permanente do Mestrado Profissional em Administração (PPGAU) da UFSC. Publicou *Direito e Internet: a regulamentação do ciberespaço*; *Reglobalização do Estado e da Sociedade em Rede na Era do Acesso*; *O estudo do direito através da literatura*; *Novas contribuições à pesquisa em direito e literatura*; e *Por uma compreensão jurídica de Machado de Assis*. É membro do Conselho Universitário da UFSC e do Conselho editorial da Editora da UFSC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0629323465622136>

A coleção *Pensando o Direito no Século XXI* é formada por obras didáticas de professores do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, escritas especialmente para utilização nas disciplinas dos seus Cursos de Mestrado e Doutorado. Além das obras didáticas, a coleção inclui também coletâneas de artigos científicos produzidos por professores e alunos.

