



NUÁRIO BEDi

ANO 3 • 2005


ABEDi
Associação Brasileira
de Ensino do Direito

FUNDAÇÃO
BOITEUX



ANUÁRIO
BEDI

FUNDAÇÃO
BOITEUX

DIRETORIA DA ABEDi:

Presidente: Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues
Vice-Presidente: Prof. Dr. Roberto Fragale Filho
Diretora de Eventos: Prof.^a MSc. Ana Paula Araújo de Holanda
Tesoureiro: Prof. Dr. Carlos André Birnfeld
Secretário Geral: Prof. Dr. Guilherme Ribeiro

CONSELHO EDITORIAL DO ANUÁRIO DA ABEDi:

Presidente: Prof. MSc. Paulo Abrão Pires Junior
Membros: Prof. MSc. José Geraldo de Souza Júnior
Prof. Dr. Paulo Luiz Netto Lobo
Prof.^a Dr.^a Loussia Mousse Felix
Prof. MSc. Adilson Gurgel
Prof.^a Dr.^a Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka
Prof. Dr. Artur Stamford da Silva
Prof.^a Dr.^a Deisy Ventura
Prof. Dr. Sandro Alex de Souza Simões
Prof.^a Dr.^a Samyra Haydee Dal Farra Napolini Sanches
Prof.^a Dr.^a Cecília Caballero Lois
Prof. Dr. Eduardo C. B. Bittar
Prof.^a Dr.^a Eneá de Stutz e Almeida

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

Anuário ABEDi / Ano 3, n. 3 (2005) - . - Florianópolis :
Fundação Boiteux, 2005 -

v.

Annual
ISSN: 1679-7523

1. Direito - Estudo e ensino. 2. Direito - Pesquisa. I. Associação Brasileira de Ensino do Direito.

CDU: 34:37



Publicação anual. Todos os direitos reservados. A reprodução ou tradução de qualquer parte desta publicação será permitida com a prévia permissão escrita do autor. Os conceitos em artigos assinados são de responsabilidade de seus autores.

Solicita-se permuta.

On demande l'échange.

Wir bitten um Austausch.

Si richiede lo scambio

Pídese canje.

We ask for Exchange.

Florianópolis, SC, ano 3, novembro de 2005.
ABEDi

Av. Marechal Câmara, 210, quinto andar,
Centro, Rio de Janeiro, RJ.

www.abedi.org

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ANUÁRIO
BEDi

ISSN: 1679-7523

Copyright © 2005 by
Fundação José Arthur Boiteux

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão

Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável

Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
 1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
 2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
 3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Lucía Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo
Angélica Luciá Carlini 227

**Avaliação discente: bases para alteração da verificação da
relação ensino/aprendizagem**
Artur Stamford 237

**Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária
evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura
crítica, criativa e pacificadora**
Lucio Flávio J. Sunakozawa 247

**Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior -
Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004** 257

APRESENTAÇÃO

Chegamos à terceira edição do *Anuário da ABEDi* (Associação Brasileira de Ensino do Direito), que surge para consolidar o espaço de uma publicação periódica dedicada exclusivamente à difusão, produção de conhecimento e elevação da qualidade do Ensino do Direito em nosso país.

As duas primeiras edições trouxeram textos de elevado nível teórico, como não poderia deixar de ser diante do porte de autores como Samyra Haydê Sanches, Paulo Roberto Medina, Giselda Maria Fernandes Hironaka, Carlos André Birnfeld, Eneá de Stutz e Almeida, Roberto Fragale Filho, Samuel Gomes dos Santos, Deisy de Freitas Lima Ventura, Horácio Wanderlei Rodrigues, Eduardo C. B. Bittar, Angélica Carlini, Artur Stamford, Carlos Antônio Monteiro, Cláudia Rosane Roesler, Cláudia Servilha Monteiro, Edna Raquel Hogemann, Fernando Frederico Almeida Junior, Inês Cabral Ururahy de Souza, Fernanda Luiza Fontoura de Medeiros, Karla Cristina França Castro, Letícia Albuquerque, Orci Paulino Bretanha Teixeira, Paulo Abrão, Paulo Vinícius de Souza, Ricardo Libel Waldmann, Roberta Camineiro Baggio, Tiago Fensterseifer, João Virgílio Tagliavini, José Carlos Almeida da Silva, José Ribas Vieira, Lafayette Pozzoli, Maria Aparecida Giannini de Freitas, Sandro Alex de Souza Simões e Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso.

Honrado pela oportunidade, é com muita alegria que apresento-lhe este terceiro *Anuário da ABEDi*, onde novos nomes agregam-se a uma lista cada vez mais extensa de pesquisadores, professores e estudantes das interfaces entre Educação e Direito. Em sua maioria, os artigos são fruto das atividades dos Grupos de Trabalho (GTs) da ABEDi, que ao longo de 2004, no ambiente virtual, definiram suas respectivas pautas, estabeleceram leituras comuns e agendas de preocupações – o que resultou nas discussões e comunicações orais apresentadas durante o **III Congresso Brasileiro de Ensino do Direito**, realizado na cidade de São Paulo, em parceria com as Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU).

A diversidade dos “pontos referenciais de fala” dos autores desta edição demonstra a capilaridade e a repercussão que a ABEDi vem

adquirindo ao longo de seus quatro anos de existência. São todos professores e professoras da Bahia, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Os textos e estudos desenvolvidos foram divididos em cinco temas, a saber: (1) diagnósticos e perspectivas do ensino do Direito, (2) novas diretrizes curriculares, (3) extensão e inserção social dos cursos de Direito, (4) formação docente e (5) metodologia e avaliação discente.

No Congresso Brasileiro de Ensino do Direito de São Paulo (2004) – precedido pelos congressos de Natal (2002) e de Florianópolis (2003) – foram aprovados os GTs com atuação em 2005, abertos à participação de novos interessados e que podem ser consultados no site www.abedi.org. Neste site também se explicitam os objetivos, o estatuto, os membros, os documentos de trabalho e a forma de associação a ABEDi, que ostenta a pretensão, cada vez mais exitosa, de reunir os que dedicam boa parte da vida ao magistério e/ou à administração dos cursos de Direito no Brasil, em nível de graduação e de pós-graduação, em instituições públicas e privadas, independente de outros vínculos com corporações profissionais.

Para finalizar, vale registrar que este é o primeiro *Anuário da ABEDi* publicado na vigência da **Resolução 09/04** do Conselho Nacional de Educação, que modifica a concepção de currículos mínimos no estabelecimento de diretrizes curriculares para os cursos de Direito no Brasil. Exatamente por isso a Resolução é reproduzida ao final deste volume e são evidenciadas, em muitos de seus artigos, algumas conseqüências deste novo modo de organizar e pensar os cursos de Direito. Não restam dúvidas de que a etapa atual representa um novo desafio para os pensadores comprometidos com a qualidade do ensino jurídico brasileiro.

Que você tenha uma boa, atenta e proveitosa leitura.

Paulo Abrão

Sócio da ABEDi

Professor e coordenador na Faculdade de Direito da PUCRS

Porto Alegre, inverno de 2005

O ensino jurídico na pós-modernidade

Eduardo C. B. Bittar

Ensino do Direito:

Glíselda Maria Fernandes Novaes Hironaka

dos primórdios à expansão pelo setor privado

Os destinos dos cursos jurídicos:

Roberto Fragale Filho

uma decodificação à luz da política pública educacional

**A ABEDI e as novas diretrizes curriculares
para os cursos de Direito**

Horácio Wanderlei Rodrigues

**As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de
habilidades e competências nos cursos de direito:**

*Paulo Abrão e
Marcelo Dalmás Torelly*

o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular

Ensino jurídico:

Ana Paula Araújo de Holanda

um modelo de acesso à justiça e inclusão social

Extensão universitária e ensino jurídico:

Daniel Torres de Cerqueira

um debate ainda a ser feito

Trabalhos voluntários no ensino jurídico:

Elizete Lanzoni Alves

vivenciando a Realidade social

Casa do cidadão

*Eneá de Stutz e Almeida e
Lúcia Regina Pinto Merlin*

**A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ)
da UNIFOR**

*Beatriz Rêgo Xavier e
João Alves Silva*

Ensino jurídico e demandas transindividuais:

*Julliana Della Valle Biolchi e
Marcelo Minghelli*

a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho

**A prática da extensão como instrumento
de efetivação da cidadania**

Thais Luzia Colaço

**Núcleo de prática jurídica é ou não
atividade extensionista?**

Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso

Docência em Direito:

Ana Paula Araújo de Holanda

um espaço para além do formal

Professor de Direito:

Angélica Lucía Carlini

docência profissional ou profissional na docência?

Que educação os advogados devem ter?

Angela Aparecida da Cruz Duran

Formação docente

Leda Maria Messias da Silva

Um novo perfil para o docente de Direito

Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso

**Novos paradigmas para um ensino jurídico
mais crítico e reflexivo**

Angélica Lucía Carlini

Avaliação discente:

Artur Stamford

bases para alteração da verificação da relação
ensino/aprendizagem

**Educação Jurídica do Direito Processual diante da
necessária evitabilidade de conflitos:**

Lucio Flávio J. Sunakozawa

urgência de adoção de uma postura crítica,
criativa e pacificadora

**Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação
Superior - Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004**

ISSN 1679-7523



9 771679 752002

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ANUÁRIO
BEDi

ISSN: 1679-7523

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão

Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável

Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Lucía Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo <i>Angélica Lucía Carlini</i>	227
Avaliação discente: bases para alteração da verificação da relação ensino/aprendizagem <i>Artur Stamford</i>	237
Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura crítica, criativa e pacificadora <i>Lucio Flávio J. Sunakozawa</i>	247
Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior - Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004	257

O ENSINO JURÍDICO NA PÓS-MODERNIDADE

Eduardo C. B. Bittar¹

1. Rastreamento do cenário de questionamento: a questão da transitividade pós-moderna

Quando se fala em pós-Modernidade deve-se passar, em primeiro lugar, por esta outra pergunta: existe uma pós-Modernidade? De certa forma, há consenso dos diversos autores que estudam a temática quanto ao fato de que mudanças estão em curso, mas não há consenso no plano conceitual (que nome atribuir a esta realidade) e nem no plano hermenêutico (como interpretar esta realidade). Assim, as dificuldades para a determinação estável de idéias a respeito do tema se tornam ainda maiores, o que não impede que se assumam uma postura perante a turba de opiniões. Ao formular a pergunta – e considerando que os meios e modos para pensar a pós-Modernidade são ainda modernos – percebe-se que o legado moderno está fortemente arraigado às próprias práticas do pensamento com que se tenta questionar a Modernidade. Sabendo-se que esta é uma preocupação tipicamente moderna, tal questionamento deve ser feito sem desprezar a discussão sobre o panorama histórico-cultural no qual ela se insere.

Diz-se existir um momento pós-moderno como a descrição intelectual (filosófica e sociológica) de um quadro de mudanças, definido como *estado histórico transitivo*, marcado pelo desaparecimento das grandes marcas culturais distintivas da Modernidade. Não que

¹ Professor Associado do Departamento de Filosofia e Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo; Professor Titular de Filosofia do Direito da FAAP; Professor e Pesquisador do Programa de Mestrado em Direitos Humanos do UniFIEO.

esta leitura represente uma visão decadencial ou cíclica da história, mas que se perceba na ruptura do *viver* a sensação de transitiva intertemporal, grande característica do que é o pós-moderno. A não-inauguração de um tempo *novo* (o que se chama de futuro), com relação a um tempo *velho* (o que se chama passado), é a marca temporal do pós-moderno, na medida em que não se pode afirmar que a Modernidade foi expulsa dos quadrantes da vida contemporânea e nem, ao mesmo tempo, que seja a mesma (ainda que se admita seja hiper, super, reflexiva, líquida ou fluida), uma vez que se retém uma *transitividade* na idéia de *simultaneidade* que está perpassando as categorias temporais na vivência pós-moderna. Trata-se, portanto, de um fenômeno que se manifesta em diversos níveis (econômico, político, social, institucional, familiar etc.) do relacionamento humano, exatamente em função de mudanças profundas na caracterização das crenças e dos valores fundantes das relações que anteriormente sustentavam as feições modernas da intersubjetividade.

Em se tratando de um fenômeno que se passa, em primeiro plano, no nível da mudança de valores, está-se diante de um estudo que desafia a compreensão do que muda, em que intensidade muda, e como muda. Recensear, num primeiro passo, quais são os valores modernos retrata uma dificuldade não sobremaneira fácil e, num segundo passo, descrever como estes valores mudam torna a tarefa ainda mais complexa. De qualquer forma, se afirma que a pós-Modernidade, no lugar de qualquer qualificação por superlativos ou sufixos/prefixos da Modernidade (hiper, reflexiva, super, fluida, líquida), está em formação na medida em que se discutirá, ao longo de todo o trabalho, sobre como as alterações provocadas abalam a Modernidade e constroem um panorama do desconhecido momento em que se vive.

Mas a compreensão filosófica desta discussão, que passa por uma análise das mudanças histórico-axiológicas dos últimos decênios, está a acusar notórias transformações sobre a armadura das crenças modernas, quais sejam:

- a) a supervalorização das idéias de *progresso* e *ordem*, associadas de um modo tal que a ordem figura como *garantidora-instrumentadora* do progresso (o que é percebido pela disciplina fordista do comportamento e das técnicas de produção nas esteiras de produção fabril, pela criação de uma disciplina social capaz de segregar os apenados do convívio social, pela discipli-

- na dos mecanismos econômicos de supervalorização do lucro etc.), em franco comprometimento, na medida em que se detectam fortes abalos na compreensão e na visão de mundo que sustentavam estas crenças, na exata medida da vivência de experiências contemporâneas (amplios contingentes humanos aprisionados e devolvidos à sociedade com resultados não regenerativos, desvios políticos e totalitarismos, ditaduras, prisões e torturas, desmandos de poder de direito, bomba atômica, mudança climática, poluição atmosférica, má distribuição de riquezas, monopólio de empresas etc.) que alteraram a perspectiva deste ideário em direção a um outro, rastreável pela detecção de mudanças da ideologia do desenvolvimento a todo custo para o desenvolvimento sustentável e responsável (social, humano e ambiental), da ideologia da punição para a da recuperação e reinserção do criminoso (econômica, psíquica e social), entre outras;
- b) a defesa da *razão instrumental*, a serviço da produtividade e do crescimento, dos fins progressistas e mecanicistas das estratégias de crescimento, tornando-se paulatinamente mais indefensável na medida em que cresce e se expande a compreensão da *ética de consenso e da deliberação* como fontes primárias de construção de decisões corporativas e participativas, em nível de demandas públicas ou privadas, calculando-se expectativas micro ou macrosistêmicas, dentro das dinâmicas sociais;
 - c) a identificação da *razão* como instrumento ou força oposta à dimensão da *crença* (fé e fenômenos metaempíricos enfraquecendo) e, portanto, determinação da lógica do racional (em ascensão na Modernidade) como instância primária para a fundamentação dos atos individuais ou coletivos, sociais ou não – algo que começa a sofrer abalos com a desconstituição do prestígio das ciências, relativizadas pelo excessivo grau de especialização do conhecimento e pelo relativismo de idéias/opiniões e eficácia de resultados, em contraposição ao crescimento das alternativas (antes discriminadas e isoladas como não-empíricas ou credices populares) aos processos racionais de solução de problemas sociais e individuais (aumento da cooperação entre as práticas religiosas, alternativas e científicas, crescimento brutal das seitas religiosas, retorno ao extremismo étnico-religioso, aumento do proselitismo, associação política/economia/igreja etc.);
 - d) a crença na *justiça do mercado*, que uma vez atuando livre seria capaz de promover justiça e igualitarismo na medida do mérito pessoal (força própria, esforço de trabalho, dedicação monástica e recompensa espiritual pelo esforço humano), idéia que vem sendo consensualmente substituída pela idéia mais realista de *justiça social*, que enxerga na dimensão da atuação dos atores sociais as injustiças *ab origine* (jogos políticos, não-aceso à escolarização, deficiências do ensino público, precárias condições de trabalho etc.) que *pré-determinam* a condição sócio-econômica de cada indivíduo e impedem a demonstração do valor pessoal na atuação de mercado;
 - e) aposta no *investimento de indústria* (perfil de mão-de-obra obreira, de baixa qualificação, mal remunerada, sem distinções muito grandes de hierar-

quia, baixo nível de interação e/ou participação nas políticas empresariais na relação empregador/empregado, excessivamente onerada em horas de trabalho, condições precárias de execução das atividades, prevalência das atividades físicas sobre as intelectuais) e sua substituição pelo *investimento de serviços* (perfil de mão-de-obra executiva, de alto custo empresarial, bem qualificada, com gradativas distinções de papel empresarial, maior nível de interação e/ou participação nas políticas empresariais na relação empregador/empregado, com redução de horas laborais cumpridas no local de trabalho, condições informatizadas e mecanizadas de execução das atividades, prevalência das atividades intelectuais sobre as físicas), o que provoca a alteração das relações sociais e da fisiologia das relações de trabalho, além de permitir maior mobilidade na estruturação das culturas laborais (teletrabalho, trabalho à distância, horários de trabalho flexíveis, empresários internacionais etc.); e

- f) concentração das atividades sociais na atuação do *Estado* (controle, imposição de poder, verticalidade) como principal ente gerenciador das atividades sociais, o que envolve a crença na boa articulação entre Estado, burocracia, governo e sociedade (com o desaparecimento desta crença, torna-se fator de franco desgaste das instâncias políticas e burocráticas do Estado), o que deixa de ocorrer quando as políticas públicas tornam-se ineficientes para o atendimento de necessidades sociais, considerando-se os seguintes fatores atualmente em jogo (descontrole, negação de poder, flexibilização) e vivendo-se o desaparecimento da dicotomia sociedade civil/Estado em nome de uma nova realidade social marcada pelo surgimento de uma tripartição sociedade civil/Estado/terceiro setor: a expansão pulverizada dos centros de poder social para agentes econômicos e terroristas (surgem as figuras do empresário, do lobista de Estado, do subvencionador de campanhas eleitorais, comando do tráfico, chefes da máfia, cartéis etc.); a delegação responsável pelo Estado do controle de certas atividades de interesse público e social ao crescente terceiro setor, melhor equipado, melhor treinado, mais interessado e mais próximo das demandas sociais que pretende atender, dando lugar a uma colaboração intensa entre sociedade civil, terceiro setor e Estado na perfectibilização das necessidades sociais; o absentismo de Estado ante irremediáveis situações de penúria social (como reintegrar o Estado na posse de terrenos de 600 mil favelados fixados em unidades habitacionais irregulares?; como recuperar áreas de degradação ambiental convertidas em áreas de ocupação urbana irregular?; como contratar funcionários para atendimento de uma população com dívidas previdenciárias impagáveis?) etc.

Estaria, portanto, a Modernidade em pleno albor da existência com suas principais marcas identitárias em franco desaparecimento? Seriam estas as conseqüências previstas/almejadas pela

Modernidade? Afinal, a partir desta caracterização da transformação dos valores-base de uma época, pode-se falar em persistência da Modernidade? Pelo afirmado, acredita-se que não – o que é já clara demonstração do estado transitivo em que se vive.

2. Impacto e perspectivas para o ensino jurídico

Não somente a ciência jurídica, mas o próprio ensino do Direito atravessa uma fase de questionamento e mudança com o abalo e o desmoronamento das crenças modernas. Uma observação atenta acerca do simbolismo das práticas no ensino jurídico permite extrair ricas reflexões.

Uma aula de Direito no século XIX, sobretudo nas academias mais tradicionais e antigas do Brasil (São Paulo e Olinda), revestia-se de um simbolismo sem par. Quase um ritual era seguido até que a aula iniciasse, ou seja, até que o lente catedrático comesse a proferir sua *lectio*. A aula era uma proposta de leitura *in verbis* do texto da legislação em vigor, refletindo o máximo de literalidade na interpretação da textualidade legal. A letra da lei parece tão inviolável quanto a das Sagradas Escrituras. Não podia ser alterada ou questionada, devendo ser apreendida no sentido mais originário possível. Eis o princípio da hermenêutica jurídica, a partir da hermenêutica sagrada. O Livro Sagrado? A Bíblia do jurista? O Código ou o compêndio de legislação. Eis a constatação:

Situação mais ou menos correlata podia ser detectada na cadeira de Direito Civil. As aulas limitavam-se ao comentário das leis, perfilando o princípio segundo o qual os códigos eram considerados como a expressão perfeita do direito de um povo, ditado conforme a idéia preconcebida de um sentimento de justiça absoluta, interpretada ou concretizada pela autoridade legislativa' (Porchat, 1900-1:358) (Adorno, *Os aprendizes do poder*, 1988:101).

Por esses e outros motivos, os arcaísmos do ensino jurídico são a causa de sua modificação contemporânea. A tentativa hodierna é a de romper com uma ordem de tradições advinda do século XIX, quando foram gestadas as principais práticas positivistas que invadiram a Academia de Direito. A linguagem empolada, a verticalidade da relação professor/aluno, o aprendizado através da leitura autodidata, a

carência de pesquisas mais investigativas, a idéia da carreira jurídica como uma linha de produção de autoridades, a sala de aula interpretada como uma extensão do gabinete de trabalho, o subdesenvolvimento das habilidades não racionais, a unilateralidade da verdade professoral, os abusos do argumento *ab auctoritate*, a falta de preparo pedagógico do professor de Direito – todos estes são fatores que não podem ser desprezados ao se falar na introdução de modificações no ensino jurídico, acentuadas com especial ênfase no período 1990-2003.

O ensino do Direito não se estrutura a partir de práticas pedagógicas direcionadas, mas de algumas tradições imbricadas às próprias práticas do poder, ao qual eram destinados e para o que se preparavam os bacharéis brasileiros durante o período Imperial. Portanto, quando se aborda o ensino jurídico não se faz referência a uma estrutura curricular invejável, bem-estruturada e desenvolvida, cujas concepções pedagógicas são as mais arrojadas e eficazes do ponto de vista da relação ensino/aprendizagem. No século XIX, pode-se falar mesmo em “certa desilusão frente ao quadro geral do ensino jurídico. A deficiente qualidade didática dos mestres parecia tônica geral, pela freqüência com que os cronistas tecem comentários, nem sempre elogiosos, sobre a personalidade de determinados lentes”². A Escola de Autoridades parecia concebida para reproduzir, dentro de sala de aula, as relações de autoridade e poder externas à Academia.

As aulas estavam profundamente centradas na figura do professor e geralmente despertavam pouca simpatia e interesse nos alunos. As grades curriculares espelhavam a visão positivista da ciência da época. A Academia de Direito era mais lembrada pelas vivências políticas, pelas experiências acadêmico-juvenis, pelas leituras paralelas, pelas oportunidades que gerava, pelas descobertas pessoais, pelas amizades e pelas influências do que propriamente pelas aulas ou pelo aprendizado. Este é o importante diagnóstico de Sérgio Adorno:

Ademais, em lugar da concentração, a dispersão constituía regra pedagógica em sala de aula. Era corriqueira a ocorrência de situações hilariantes que, se descontraiam o monocórdio desagradável das doutrinas lidas,

2 ADORNO. *Os aprendizes do poder*. 1988, p.103.

afetavam seguramente a circunspeção indispensável ao aprendizado de complexos princípios jurídicos (Adorno, *Os aprendizes do poder*, 1988:104).

Restrita à leitura da legislação, a didática, se não incitava o sono, tornava apática a mentalidade dos bacharéis, exclusivamente concentrados em compendiar conceitos e textos legislativos³. Em grande parte, há que se dizer que a Academia de Direito sempre ilustrou a assunção de uma certa ideologia na construção de seus intentos:

Enfim, a natureza essencialmente conservadora do ensino jurídico, na sociedade brasileira, situou as faculdades de Direito como instituições encarregadas de promover a sistematização e integração da ideologia jurídico-política do Estado Nacional, vale dizer, do liberalismo. Nesse sentido, para essa interpretação, as academias de Direito transplantaram, para essa sociedade, um modelo de organização universitária estranho às condições sociais de existência dominantes e que, se assim o fizeram, foi para atender exclusivamente às necessidades de reprodução das estruturas de dominação mantidas pelas elites políticas (Faria e Menge, 1979:87-113) (Adorno, *Os aprendizes do poder*, 1988:92).

Boa parte das identidades culturais, das práticas pedagógicas, das instituições e das formas de ensinar construídas dentro desta lógica foi transferida, quase sem modificações, ao século XX e se preserva na aurora do século XXI. Assim, hoje se pode constatar, com olhar retrospectivo, que a crise pós-moderna do Direito, em seus aspectos gerais, parece acompanhada de uma crise no ensino jurídico. Já na década de 1950 se percebia o descompasso entre o que se aprendia na Academia e a prática cotidiana do operador, de tal modo que a idéia de crise do ensino do Direito não é invenção pós-moderna⁴, mas uma herança que subsiste na pós-Modernidade ainda com maior fôlego e contundência, tendo em vista a profunda modificação da sociedade e a manutenção estagnada das práticas de ensino jurídi-

3 Leia-se: "Muito contribuíram para esse padrão didático a prática de aulas lidas, cuja técnica consistia na eterna repetição de jurisprudências tradicionais, sem qualquer análise crítica, a par do hábito corrente de se empregar apostilas que reuniam excertos de obras distintas, desprovidas de sistematicidade e organicidade" (ADORNO, *Os aprendizes do poder*. 1988, p.104).

4 FÉLIX. Da reinvenção do ensino jurídico: considerações sobre a primeira década. In: *OAB recomenda*. 2001, p.26.

co. É esta dualidade a causa de uma explosiva e crítica circunstância experimentada no âmbito do ensino do Direito, permitindo identificar profunda imbricação entre a crise do ordenamento jurídico e a crise do que se ensina nas faculdades⁵.

No quadro atual de mercantilização do ensino superior e neoliberalismo nas políticas definidoras da qualidade de ensino, a banalização do saber jurídico tornou-se moeda corrente. Trata-se de problema crítico instaurado na realidade brasileira, sobretudo a partir da multiplicação descontrolada de cursos jurídicos no Brasil nos últimos 15 anos. O quadro configurado é o seguinte:

No ENC-99, 41.7373 alunos compareceram, porém apenas 38.455 responderam ao questionário-pesquisa, ou seja, 92%. Estes discentes estudaram em 229 Instituições de Ensino Superior – IES, sendo relevante notar que o ensino jurídico no Brasil se encontra em avançado estado de privatização. Constata-se que 152 Instituições de Ensino Superior são privadas e concentram 32.898 alunos, o que corresponde a aproximadamente 80% dos bacharéis em Direito no Brasil no ano de 1999.

Quanto às IES, 77 são públicas, e correspondem a tão-somente 9.065 discentes, o que alcança pouco mais do que 20% (vinte por cento) dos bacharéis em Direito graduados no Brasil em 1999 (Scaff, *Ensino jurídico: o controle público e social da atividade educacional*. In: *OAB recomenda*, 2001:70-71).

De acordo com o autorizativo constitucional constante do Art. 209 da CF 88⁶, as instituições particulares devem submeter-se somente a controle de qualidade e supervisão pública de atividades – uma realidade que se tornou possível a partir de incentivos do go-

5 Sobre o paralelo do desgaste entre o que se ensina e o que se pratica: “O crescente desgaste dos tradicionais mecanismos jurídicos de ordenação política, de estabilização das relações sociais e de articulação do consenso, não atingiu de forma global o paradigma normativo-positivista prevalecente na maior parte dos cursos oferecidos nas faculdades de direito. O normativismo é aqui tomado como concepção e doutrinas segundo as quais um fato é jurídico quando considerado na conformidade de um estatuto legal-racional e que pressupõe que uma realidade social tensa e heterogênea pode ser transformada numa ordem racional, uniforme e unívoca, revelando sua visão idealizante (FARIA, 1988, 76)” (FÉLIX. *Da reinvenção do ensino jurídico: considerações sobre a primeira década*. In: *OAB recomenda*, 2001, p.26).

6 “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”.

verno federal, sempre às voltas com a incapacidade orçamentária de administrar a educação superior, criar novas universidades e aperfeiçoar as já existentes. Porém, a multiplicação de cursos, além de desacompanhada de uma preocupação qualitativa, deu-se desordenadamente, obedecendo a fluxos e princípios empresariais, conforme ditames de mercado, alastrando-se pelo solo brasileiro as faculdades de Direito como “fábricas de ilusões!”⁷

A pretexto de uma popularização, converte-se o ensino jurídico em grande manancial de ilusões para um número crescente de universitários, sem as vagas correspondentes no mercado de trabalho e sabendo-se que a grande maioria dos cursos concentra-se apenas no estudo da tecnologia extraída da dogmática jurídica:

A educação a nível universitário converteu-se, então, numa banal e descompromissada atividade de informações genéricas e/ou profissionalizantes – como os alunos sem saber ao certo o que fazer diante de um conhecimento muitas vezes transmitido de maneira desarticulada e pouco sistemática, sem rigor metodológico, sem reflexão crítica e sem estímulo às investigações originais. A ênfase à ‘rentabilidade’ educacional anulou por completo, assim, a função formativa da Universidade brasileira, mediante uma crescente marginalização das atividades criativas e críticas. Como decorrência, as estruturas universitárias se verticalizaram, em detrimento da autonomia acadêmica e da flexibilidade horizontal de projetos interdisciplinares, ao mesmo tempo em que os corpos docentes se dispersaram entre departamentos estanques e fechados em sua própria rotina burocrática (Faria, *A reforma do ensino jurídico*, 1986:18).

Os desafios trazidos pela massificação acabaram por contribuir para a formação de um adensamento da literatura específica sobre a temática e multiplicaram-se os atores críticos do cenário de expansão do ensino jurídico⁸. Da interlocução destes atores surgiram idéias e

7 JUNQUEIRA, Eliane Botelho. In: *Faculdades de direito ou fábricas de ilusões?* Rio de Janeiro: IDES, Letra Capital, 1999.

8 Sobre esta produção literária na temática destacam-se algumas referências, ainda que não exaustivas, formadas ao longo desta última década: BITTAR, Carlos Alberto. A reforma oficial do ensino jurídico no Brasil. *Revista da faculdade de direito da USP*, vol. 90, pp.85-88, 1995; BITTAR, Eduardo C. B. *Direito e ensino jurídico: legislação educacional*. São Paulo: Atlas, 2001; CAMPOS NETO, Antonio Augusto Machado; MENDONÇA, Andrey Borges de. A fundação dos cursos jurídicos no Brasil. In: *Revista da faculdade de direito da universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 95, pp.191-200, São Paulo, USP, 2000; CONSAE

propostas, concepções e teorias, tendências e conceitos vanguardistas que, é possível afirmar, possuem forte potencial revolucionário e podem trazer contribuições para a pós-Modernidade do ensino jurídico:

- No lugar do ensino centrado no professor-leitor, o ensino voltado para a interação aluno-professor;
- No lugar do ensino calcado nas verdades da “lei”, clara demonstração da influência positivista sobre o saber jurídico, o estudo crítico e ético-social do fenômeno jurídico;
- No lugar do ensino monolítico, condensado no cristalizado conjunto dos valores das carreiras jurídicas, a formação educacional mais ampla, que prepara, inclusive, para a cidadania⁹;
- No lugar de projetos pedagógicos de forte concentração profissional, propostas de intensificação da formação humanista do operador do Direito;
- No lugar da pedagogia vertical, centrista e verbal do docente (elocuições magistrais dos lentes catedráticos), o interesse pelas propostas lúcidas interativas, dinâmicas e alternativas de ensino/aprendizagem do Direito;
- No lugar de grades curriculares centradas no exclusivismo da ciência do Direito, a incorporação de novas disciplinas capazes de despertar habilidades diversas no operador do Direito (Criatividade, Informática Jurídica, Psicologia da Negociação, Estudos da Realidade Brasileira etc.)¹⁰;

Consultoria de Assuntos Educacionais), *Boletim de direito educacional*, ano XXV, nº 1, jan. 2000, nº 2, fev. 2000; CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000; FARIA, José Eduardo O. C. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1987; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Faculdades de direito ou fábricas de ilusões?* Rio de Janeiro: IDES, Letra Capital, 1999. MARQUES, Claudia Lima. A crise científica do direito na pós-modernidade e seus reflexos na pesquisa. *Arquivo do ministério da justiça*, 50 (189), pp.49-64, jan./jun.1998; Ordem dos Advogados do Brasil. Conselho Federal. *OAB ensino jurídico: balanço de uma experiência*. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000; RANIERI, Nina Beatriz. *Educação superior, direito e estado*. São Paulo: FAPESP; EDUSP, 2000; RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). *Ensino jurídico para que(m)?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000; RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Ensino do direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002; SAMPAIO, Helena. *Ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: FAPESP; HUCITEC, 2000; SEMESP. *Ensino superior*. 2, nº 3, ag. 2000; SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *Educação na constituição e outros estudos*. São Paulo: Pioneira, 1986; TELLES JÚNIOR, Goffredo. *A folha dobrada: lembranças de um estudante*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

- 9 “Não há que se falar em formação monolítica, pois o estudante não é um ator social homogêneo. A educação é um processo dialético, em que o sujeito social, no caso o estudante, reage e é agente ativo com o processo de sua própria formação” (FÉLIX. Da reinvenção do ensino jurídico: considerações sobre a primeira década. In: *OAB recomenda*, 2001, p.51).
- 10 Estes são apenas alguns exemplos de disciplinas, extraídos de uma experiência recente e arrojada no ensino jurídico: o curso de Direito da Fundação Armando Alvares Penteado, em São Paulo.

- No lugar de conteúdos programáticos enfocados na especialização temática e no exclusivismo metodológico, a interdisciplinaridade dos saberes jurídicos, inclusive entre teoria e prática¹¹;
- No lugar das metodologias de ensino formais (exposição, leitura de código etc.), abertura de campo para a invasão de novas metodologias que priorizam a ação e a interação (*Internet, Power Point, cursos à distância, laboratório de prática jurídica interativo, atendimento à população, prestação de serviços jurídicos à sociedade, ações de cidadania, projetos de discussão grupal, pesquisas institucionais, convênios de cidadania com órgãos públicos, monografias etc.*);
- No lugar de cursos-padrão centrados no positivismo jurídico, maior aderência do curso às peculiaridades regionais, locais (urbanas ou rurais), bem como às necessidades profissionais, ao mercado de trabalho e às condições sócio-econômicas específicas.

Impensáveis enquanto prática na fase da pré-história da avaliação dos cursos de Direito, estas são perspectivas abertas para o ensino jurídico, fomentadas e incentivadas sobretudo pela renovação dos ciclos de debates e pela edição da Portaria nº 1.886/94 do Ministério da Educação. Neste sentido, o período 1992/2003 – fase da história da avaliação dos cursos de Direito¹² – foi particularmente profícuo em produção e discussão, sobretudo nos planos prático, teórico e institucional¹³, assim como em modificações e intensas reflexões sobre a temática, tudo isto sinalizando uma nova ordem de consciência sobre a formação do bacharel e sobre os imperativos que deverão orientar o operador do Direito na pós-Modernidade.

Sem dúvida alguma, ao se pensar na modificação das práticas jurídicas, no aperfeiçoamento do ordenamento jurídico brasileiro e na modificação da cultura das instituições, partir-se-á da reforma

11 A respeito, a crítica e a contribuição de Campilongo sobre o assunto: “Essa formação, supostamente técnica e centrada nas características gramaticais e estáticas das leis postas pelo Estado, menosprezam as abordagens multidisciplinares” (CAMPILONGO, O trabalhador e o direito à saúde: a eficácia dos direitos sociais e o discurso neoliberal. In: *Direito, cidadania e justiça: ensaios sobre lógica, interpretação, teoria, sociologia e filosofia jurídicas* (CAMPILONGO, Celso Fernandes; DI GIORGI, Beatriz; PIOVESAN, Flávia), 1995, p.127).

12 A divisão entre história e pré-história da avaliação é de BIRNFELD. In: *Manual prático dos critérios de avaliação da qualidade dos cursos de direito*. Delfos, 2001.

13 FÉLIX. Da reinvenção do ensino jurídico: considerações sobre a primeira década. In: *OAB recomenda*, 2001, p.28.

do próprio *modus* pelo qual o Direito é ensinado e da *inter-ação* entre teoria e prática, entre escola e profissão, entre reflexão acadêmica e implementação de reformas institucionais, numa necessária e indispensável simbiose para a *re-adequação* do ensino jurídico brasileiro.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ANUÁRIO
BEDi

ISSN: 1679-7523

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço
UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão

Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável

Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Luciá Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

- Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo**
Angélica Lucía Carlini 227
- Avaliação discente: bases para alteração da verificação da relação ensino/aprendizagem**
Artur Stamford..... 237
- Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura crítica, criativa e pacificadora**
Lucio Flávio J. Sunakozawa 247
- Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior - Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004** 257

ENSINO DO DIREITO: DOS PRIMÓRDIOS À EXPANSÃO PELO SETOR PRIVADO *

*Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka*¹

1. À guisa de introdução

Este artigo não é um histórico do ensino jurídico no Brasil. Tal histórico não caberia decentemente, mesmo de forma resumida, nesta exposição. Da mesma maneira, não seria de interesse, aqui.

Ele pretende, unicamente, recordar momentos fundantes da história de nosso ensino jurídico e inspirar, de algum modo, a busca de uma solução digna para a grande crise em que se debate esse ensino.

De que crise se fala? A saber, da crise resultante da necessidade de resgatar a universidade pública e, paradoxal e concomitantemente, de ampliar o ensino jurídico por meio do setor privado. Por que se trata de um paradoxo? Porque, em princípio, o resgate da universidade pública envolveria o refreamento da expansão do setor privado de ensino, e vice-versa.

Na verdade, uma coisa não precisa excluir a outra. Salvar a universidade pública e ampliar o setor privado podem ser, hoje, ações simultâneas dentro da mesma e única busca pela excelência no ensino jurídico.

* Texto correspondente à participação da autora no III Congresso Brasileiro de Ensino do Direito: Os desafios do ensino jurídico na pós-modernidade, realizado pela Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDi, sob o patrocínio da UniFMU – Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas/SP, com o apoio da UniCEUB – Centro Universitário de Brasília e OAB/SP, nos dias 29 e 30 de setembro e 1º de outubro de 2004, em São Paulo, SP. Esta exposição correspondeu à palestra de abertura do referido Congresso.

1 Doutora e Livre-Docente em Direito pela Faculdade de Direito da USP. Professora Associada do Departamento de Direito Civil da Faculdade de Direito da USP. Consultora Pedagógica das Faculdades ALFA, em Goiânia (GO). Ex-Secretária-Geral da ABEDi – Associação Brasileira de Ensino do Direito.

2. O panorama da crise do ensino jurídico na atualidade

Quando se fala sobre a situação do ensino jurídico no Brasil, uma questão central sempre presente é a da busca ou resgate da excelência desse ensino. Hoje, especificamente, a questão é o resgate – mais que a busca – de tal excelência. E as condições para esse resgate estão claramente colocadas, de um lado, em um panorama de crise da universidade pública, uma vez que ela carece de investimentos e de recursos e padece de uma migração de pesquisadores para as instituições privadas, e, de outro lado, numa crise do próprio setor privado, uma vez que – e apesar do impressionante crescimento quantitativo e financeiro verificado nesses últimos anos – não se assiste a um correspondente crescimento qualitativo.

Ao contrário, como alertam a OAB e outros órgãos avaliadores da formação dos profissionais do Direito, vive-se hoje um panorama trágico no que diz respeito aos cursos jurídicos. Já era preocupante há 20 anos, tornou-se ainda mais preocupante há 10, e hoje é calamitoso: a maioria dos bacharéis em Direito não consegue sequer enfrentar o exame da OAB.

Isso, sabe-se bem, não resulta da má qualidade da universidade pública, pois, apesar de os cursos jurídicos públicos representarem percentagem mínima dos bacharéis, estes costumam ocupar as melhores colocações nos *rankings* da OAB. O que se percebe é que o despreparo revelado pela maioria dos candidatos aos exames anuais da Ordem reflete diretamente a estrutura pedagógica insuficiente de grande parte dos cursos jurídicos mantidos pelo setor privado brasileiro. Ou seja, a maioria desses bacharéis, despreparados tanto para o exame da OAB quanto para qualquer outro exame e, principalmente, para a prática profissional, provém de cursos jurídicos particulares. Não é preciso acentuar o quanto isso é grave, mas também não custa “chover no molhado” e reforçar a denúncia feita pela OAB a cada novo exame: é preciso tomar providências enérgicas contra a má qualidade dos cursos jurídicos no Brasil. E como em grande parte a má qualidade caracteriza os cursos privados, é preciso saber o que há de errado nesses cursos e consertar o erro.

Não é mais possível “tapar o sol com a peneira”, pois, como afirma Cláudio de Moura Castro,

o mais freqüente pecado é ser presa da visão imediata do cotidiano. É comum que as pessoas se valham de sua observação pessoal para negar algum princípio geral, gerado pelos números apresentados nas estatísticas. Olham uma escola ou um aluno, a partir daí, negam os resultados de medidas macrossociais. Quando afirmamos que a média dos testes permanece constante, esse resultado não pode ser negado por alguma observação direta. Ele reflete testes aplicados em grupos de alunos, em que há tanto casos de notas que sobem quanto de notas que caem. Só é possível negá-lo demonstrando erros de procedimento no teste. Esse é um princípio consagrado do método científico. Aceita-se o resultado quando não foi possível mostrar erro no método de medição².

É uma infelicidade que a maioria dos cursos jurídicos brasileiros registre resultados qualitativos tão ruins, mas ao menos o problema evidencia-se de forma tal que ninguém há de negá-lo. Isso tem um lado positivo: permite deixar a hipocrisia de lado, reconhecer que algo deu errado no longo percurso de implementação dos cursos jurídicos em nosso país e, enfim, refletir sobre a ampliação dos erros e os meios para incrementar a busca da excelência qualitativa em lugar do crescimento quantitativo.

Até aqui foi acentuada a responsabilidade praticamente exclusiva dos cursos particulares pelo mau desempenho da maior parte dos bacharéis, o que reflete, na verdade, o desempenho sofrível de um alto percentual de cursos. Não se quer afirmar com isso que os cursos públicos não tenham seus problemas – eles os têm! Problemas, normalmente, de ordem material, como falta de recursos para pagar funcionários e adquirir livros ou equipamentos. Mas, ainda assim, os problemas da universidade pública não costumam resultar da falta de busca da excelência.

Já os problemas do ensino privado – que, em geral, não padece da mesma carência material – decorrem costumeiramente de um quase correspondente desinteresse pela excelência qualitativa. Não se quer nem se pode generalizar: há cursos privados que fazem da busca de excelência pedagógica um elemento fundamental de suas políticas, mas estes são, infelizmente, exceções. Na composição dos

2 CASTRO, Cláudio de Moura. Da indispensável arte do bem pensar. Crônicas de uma educação vacilante. In: *A floresta e as árvores*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005, p.19.

cursos jurídicos, os particulares, que se multiplicaram absurdamente nos últimos anos, têm o percentual mais elevado. Por outro lado, são responsáveis, na maior parte, pelo pior desempenho no exame da OAB – que, como se sabe, é a forma de avaliação mais apurada e definitiva dos cursos jurídicos no Brasil. O resultado geral, portanto, é um panorama de insuficiência cuja causa principal perpassa a maioria dos cursos jurídicos privados. Que erro é esse? Por que o erro se instalou e repercutiu, apesar de todo o empenho do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em viabilizar e dar eficiência aos cursos?

A reflexão seguinte, portanto, aponta alguns passos da história dos cursos jurídicos e objetiva unicamente indicar os fundamentos da patologia de que eles padecem. A maneira de conceber os cursos ainda é influenciada pela forma elitista como foram criados à época do Império e nos primeiros anos da República, e o modo como lidamos com as crises do ensino jurídico não se beneficia das lições presentes em sua história.

Muito se falou nos últimos anos, por exemplo, em ampliar o número de cursos de Direito. Não se perdeu, no entanto, a noção elitista de que a excelência qualitativa deveria reservar-se a uns poucos cursos destinados aos filhos da elite. Quando se considera a multiplicação pouco criteriosa dos cursos como a principal causa do aumento de bacharéis mal preparados, poucos são os que identificam na crise uma oportunidade de voltar atrás, seja para retomar o caminho da qualidade, seja para iniciá-lo verdadeiramente, e enfim, de modo eficiente.

Esta reflexão sobre os passos históricos de nosso ensino jurídico é, assim, ocasião para visualizar que tipo de ensino jurídico se pretende e que tipo de sacrifícios estamos dispostos a enfrentar para viabilizá-lo.

3. Do Brasil colônia ao Brasil independente: a criação dos cursos jurídicos entre nós. A escola de são paulo e a escola de olinda

Durante o período colonial e nos primeiros anos do Império não houve um único jurista brasileiro no Brasil – eram todos importados de Portugal. Isso se devia ao fato de o Brasil não ser uma nação independente e de, na condição de colônia, ligar-se administrativamente à metrópole portuguesa.

Não se cogitava fundar um curso jurídico (como, aliás, nenhum outro curso superior) no Brasil colônia simplesmente porque não se considerava viável, na aurora do século XIX, a implantação de empreendimentos desse tipo. Afinal, como colônia, o Brasil estava a serviço de Portugal e só fazia jus à legislação, a advogados e a magistrados portugueses – que cuidavam de assuntos cujo interesse era, obviamente, português.

Toda a nobreza brasileira, na época colonial, era formada por famílias portuguesas e os filhos dessa nobreza iam estudar leis em Portugal, prática que se prolongou século após século. Sendo o Brasil uma colônia onde eram aplicadas as leis da Coroa portuguesa, era Portugal o melhor lugar, senão o único, para aprendê-las e exercitá-las.

Paralelamente, observa-se que o Brasil foi formado, desde cedo, por uma miscigenação de etnias e culturas que resultou na prática de costumes bastante diferenciados dos costumes portugueses – que eram representados e expressos em suas leis. Tal realidade obrigou a que se pensassem leis próprias para o Brasil, derivadas dos costumes coloniais e a eles ajustadas. Essa adaptação não foi imediata, pois os costumes da colônia não eram reconhecidos pela Coroa de Portugal e nunca foram cogitados como base para a criação de um Direito brasileiro paralelo ao Direito português. O desconhecimento em relação a nossos costumes e a indiferença quanto à necessidade de criação de um Direito brasileiro foi, na verdade, o maior empecilho para que se criasse aqui um curso jurídico independente dos cursos portugueses.

Não por acaso, o que levou à criação dos primeiros cursos jurídicos no país foi exatamente a independência diante de Portugal. É o que se comemora, até hoje, a 11 de agosto: “Por Carta de Lei do Imperador Pedro I foram criados em 11 de agosto de 1827, simultaneamente, dois cursos de ciências jurídicas e sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda”³.

Esses dois cursos foram, respectivamente, a semente da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco (ou Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo) e da Faculdade de Direito do Recife (ou Universidade Federal do Pernambuco). Por vezes, para não per-

3 Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/docs/pe/pe0074.html>>.

der o costume, os egressos defendem a tese de que a *sua* faculdade – e não a outra – instituiu o primeiro curso de Direito brasileiro. É a experiência curiosa de dois monólogos simultâneos, um paulista e outro pernambucano, que insistem em dizer que “os dois cursos podem ter sido criados juntos, mas este iniciou antes as aulas e é, portanto, o autêntico primeiro curso de Direito do Brasil” ou que “os dois cursos podem ter sido criados juntos, mas este foi o primeiro a ser visitado pelo Imperador”. A simpática discussão, na verdade, é irrelevante. Os dois cursos foram criados pelo mesmo decreto e são ambos expressão de uma só idéia em nosso Império tropical: *o Estado brasileiro, já que agora separado do reino de Portugal, exige formar sozinho seus próprios advogados e magistrados*⁴.

Assim, o que se comemora em 11 de agosto, “Dia do Advogado”, não é apenas a criação dos cursos jurídicos no Brasil, mas a autonomia acadêmica do Direito em solo brasileiro. A partir do momento em que os cursos jurídicos são fundados, no início de século XIX, não é mais necessário importar juristas de Portugal.

Apesar do tamanho gigantesco do território brasileiro, bastaria criar um só curso para marcar nossa “independência” jurídica em face da metrópole. Por que, então, criar dois, um em Olinda e outro em São Paulo? A localização é curiosa, pois enquanto Olinda era um dos grandes centros econômicos e sociais do Brasil em 1827, São Paulo não passava de uma aldeia. Por que não criar o curso na capital e principal cidade do Império, o Rio de Janeiro? A escolha de São Paulo não se relaciona a uma tendência jurídica surgida na cidadezinha – que contava, naquele tempo, apenas dois advogados – e nem ocorreu a pedido dos paulistas. Enquanto o curso de Olinda foi criado por reivindicação da sociedade local, de forte movimentação política e, principalmente, de grande oposição ao domínio português no Brasil, a vilazinha de São Paulo foi escolhida porque era um dos lugares mais silenciosos que se conhecia⁵. Um local, portanto, mais

4 Acompanhe-se a história da criação dos cursos jurídicos no Brasil também em: REALE, Ebe. *Faculdade de direito do largo de são Francisco: a velha e sempre nova academia*. Rio de Janeiro: AC&M Ed., 1996. MARTINS, Ana Luiza; BARBUY, Heloísa. *Arcadas: história da faculdade de direito do largo de são Francisco – 1827/1997*. São Paulo: Alternativa (BM&F), 1998.

5 TOLEDO, Roberto Pompeu de. *A capital da solidão: uma história de São Paulo das origens a 1900*. São Paulo: Objetiva, 2003.

propício à reflexão e ao estudo do que o ambiente de distrações e boemia do Rio de Janeiro. O curso paulista nem dispunha de prédio próprio, sendo instalado no mosteiro dos franciscanos – o que era também, se imaginava, um incentivo ao estudo. Em outras palavras, o argumento para criar o curso em São Paulo foi mais ou menos usado pelos pais que enviam seus filhos a pacatas faculdades interioranas, onde se presume que eles se aplicarão com mais afinco aos estudos. O que esses pais percebem, porém, é o mesmo que o mundo jurídico brasileiro do século XIX percebeu em relação ao curso sediado em São Paulo: independente do ambiente silencioso, a qualidade da formação depende, acima de tudo, da capacitação dos professores, da influência institucional da faculdade e do empenho dos estudantes. Esse conjunto de fatores gerou a força jurídica de São Paulo – e se um desses critérios faltasse, o conjunto dificilmente funcionaria.

4. A influência dos cursos jurídicos na vida política do país e a efetivação de um corpo legislativo tipicamente brasileiro. O eixo Recife/Olinda - Rio de Janeiro - São Paulo

Uma vez criados os cursos jurídicos no Brasil, que atitude adotar diante do Direito e das instituições portuguesas? Poderia ter ocorrido uma autonomia autêntica se nossa independência não fosse, na verdade, um movimento de fachada patrocinado principalmente por interesses de oligarquias locais que não concordavam mais em partilhar sua riqueza com o reino português. Assim, embora o país tenha se tornado oficialmente independente e instituído um Império autodenominado “soberano”, a vida civil brasileira no século XIX foi regida simultaneamente pelos decretos do imperador do Brasil e pelas ordenações vigentes em Portugal. O que fez com que o Império, enquanto não se criava um Código Civil brasileiro para os brasileiros, permanecesse parcialmente na condição de colônia e se sujeitasse, durante todo o século XIX, às ordenações portuguesas que dispunham sobre questões da vida civil? Seria *saudade*? Não! Acontece que, embora os cursos jurídicos tenham sido criados em 1827 e uma atuação legislativa entusiasmada se desdobrasse no Congresso Nacional do Império, o Direito brasileiro ainda demorou a efetivar-se

enquanto sistema jurídico consistente. Em conseqüência, por todo o século XIX (marcado inicialmente pelo Código de Napoleão, na França, e depois pela consagração da codificação na Europa e o desenvolvimento impressionante da *common law* nos Estados Unidos) os cursos jurídicos brasileiros assumiram a tarefa monumental de organizar um novo ordenamento legal numa sociedade extremamente miscigenada, complexa e ainda desconhecida. Um século se passou até o advento do Código Civil de 1916. Assim, enquanto em outros países os cursos jurídicos datavam de séculos, cuidando de estabelecer o ordenamento local como um sistema jurídico coeso, no Brasil a produção das leis, seu estudo e a adaptação da sociedade a esse ordenamento aconteceram de maneira localizada e irregular. Irregular porque tardamos na adaptação das leis portuguesas às necessidades específicas do país ou na criação de um Direito autenticamente nacional, segundo nossas condições e costumes. O Código Comercial de 1850, por exemplo, apesar do ranço português, é fruto vultoso de práticas comerciais tipicamente brasileiras.

Seja como for, é interessante lembrar que no século XIX houve três grandes centros de discussão jurídica e legislativa no Brasil: o pólo *Olinda-Recife* (no interior da Faculdade de Direito do Recife), o *Rio de Janeiro* (no Congresso Nacional, principalmente nos anos de transição do Império para a República) e, por último, *São Paulo*. Pelo menos nas décadas nucleares daquele século, São Paulo teve importância secundária frente ao Recife e ao Rio. Enquanto a Faculdade de Direito do Recife possuía formação intelectual mais rica e vanguardista, sendo palco de discussão de teorias jurídicas em voga na Europa e nos Estados Unidos, e o Congresso Nacional, no Rio de Janeiro, centrava sua atuação nos rumos da política interna, São Paulo desenvolvia estudos jurídicos de tradição positivista.

Nesse período definiram-se os moldes da personalidade intelectual que caracterizaria os três núcleos de estudos jurídicos no século XX: *Rio de Janeiro*, centro de confrontos político-culturais e, por isso, força centrípeta do que de melhor (e de pior) foi criado pela cultura brasileira; *Recife*, centro de excelência científica; *São Paulo*, centro de tradicionalismo positivista. Esse tradicionalismo, firmado e desenvolvido no século XIX, marca São Paulo até hoje, início do século XXI.

A Faculdade de Direito do Largo de São Francisco é, talvez, a instituição de ensino jurídico que mais louva a própria tradição – por vezes de forma quase *religiosa*. Um dos motivos foi a acolhida que o positivismo recebeu dos paulistas no século XIX, mas também, e principalmente, a necessidade de a oligarquia rural (e depois industrial) de São Paulo competir, em nível das instituições jurídicas, políticas e econômicas, com outros centros do país. Mais do que isso, foi em São Paulo que se desenvolveu de vez, pela década de 1870, o movimento que levaria à proclamação da República. Uma vez instalado o novo regime e refreada, por consequência, a supremacia política do Rio de Janeiro, o Largo de São Francisco assumiu o papel de centro jurídico mais influente do país. Havia entre os três centros jurídicos um constante intercâmbio de professores e estudantes – era comum estudantes do Rio de Janeiro começarem os estudos em Olinda e terminá-los em São Paulo, por exemplo. O intercâmbio manteve-se com a criação de novos cursos na Bahia, Rio de Janeiro, Paraná e outros Estados. O quadro final consagraria, portanto, duas tradições quase centenárias: a de uma formação jurídica de molde mais científico no Recife e outra, de molde mais positivista, em São Paulo.

O cearense Clóvis Beviláqua, autor do Código Civil de 1916, foi um dos principais expoentes da Escola do Recife, numa tradição intelectual inaugurada na década de 1860 e liderada pelo sergipano Tobias Barreto de Meneses⁶. A escolha de Beviláqua como autor do anteprojeto do Código Civil deveu-se a suas evidentes qualidades pessoais e intelectuais, mas também à força jurídica e científica do Recife. A adoção do Código Civil foi também o capítulo final da hegemonia jurídica centrada nos três pólos mencionados.

A partir do século XX, a estrutura republicana do Estado brasileiro facilitou a disseminação de cursos jurídicos por todo o país e permitiu que cada Estado desenvolvesse um espírito legislativo e jurídico próprio. Quase dois séculos após a fundação dos cursos de São Paulo e de Recife, todavia, percebe-se que, construída uma tradição acadêmica e jurídica em torno de uma faculdade, seus frutos são amplos e duradouros. Os fenômenos de São Paulo e de Recife,

6 Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/docs/pe/pe0074.html>>

no entanto, representam uma tendência que não se revelou frutífera no século XX e nem no início do século XXI: *no Brasil, o que leva à criação de cursos jurídicos tende a ser não um interesse acadêmico ou social, mas antes um interesse político e econômico*. Esse interesse, hoje, é um dos motivos pelos quais nossos cursos produzem uma imensa maioria de bacharéis mal preparados.

5. A criação das universidades no Brasil do século XX e a multiplicação dos cursos jurídicos

No início do século XX, a principal inovação nos cursos superiores brasileiros foi a criação das universidades. Existe, também aqui, uma disputa sobre qual seria a primeira universidade efetivamente definida como tal, ou seja, um complexo de formação superior em todas as áreas do conhecimento. Há quem diga ser a Universidade Federal do Paraná, cujo curso de Direito foi instalado em 1912; há quem sustente ter sido a Universidade de São Paulo, criada em 1924.

Seja como for, entre as universidades criadas no começo do século XX, a Universidade de São Paulo foi certamente mais destacada, em parte por representar a reunião de diversos institutos isolados e faculdades, uma delas a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco.

Independentemente da precedência ou de qual gozou maior prestígio, o longo período da criação das universidades é o verdadeiro marco do ensino superior em nosso país. Em primeiro lugar, por abandonar a centralidade de uns poucos cursos restritos a alguns pólos político-econômicos; em segundo, por iniciar o projeto verdadeiramente republicano de levar a todo o território nacional, na medida do possível, o acesso à formação superior por meio de universidades; e, finalmente, por exigir dos institutos de ensino superior um padrão internacional de excelência acadêmica cujo formato consagrado era a universidade. Não cabia mais, portanto, o investimento em faculdades isoladas, sem acompanhamento e sem a aplicação comparativa de parâmetros acadêmicos estabelecidos nacionalmente. Surge, com as universidades fundadas na década de 1920, a idéia de um modelo nacional de cursos superiores, acompanhado diretamente pelo Ministério da Educação e já submetido a avaliações internas e externas, sempre em busca da melhor formatação.

Predominava também a concepção republicana de que as universidades deveriam ser mantidas pelo Estado. Enquanto os cursos isolados do século XIX destinavam-se exclusivamente aos filhos da elite econômica do país, as universidades pretendiam ampliar o acesso para outra parcela da sociedade: a chamada classe média.

Com a ênfase na disseminação de cursos superiores por todo o território nacional e o com estabelecimento das primeiras universidades, verificou-se uma primeira onda de expansão dos cursos jurídicos, embora não comparável à ocorrida nos últimos anos, especialmente porque o espírito era outro: se a criação das universidades naquela época representava uma oportunidade para se implantar ou confirmar os cursos, estes necessitavam acompanhar padrões nacionais e internacionais de excelência. Foi o que aconteceu? Infelizmente, não. Os cursos jurídicos fundados nas décadas nucleares do século XX, após um período de adaptação, convivência e interlocução com outros cursos e institutos, reafirmaram o mesmo caráter originário do século XIX: o da formação profissional dos filhos da elite. Em outras palavras, a preocupação com um grau de excelência científica internacional foi abandonada tão logo se percebeu que não ser prioritária para quem procurava os cursos, mesmo quando agregados a uma universidade.

A discussão acerca dos rumos da universidade brasileira, assim, mostrou-se desde o início um tema estranho aos interesses e costumes das faculdades de Direito, *exatamente como ocorre hoje em dia*. Passado quase um século desde a implementação das primeiras universidades no Brasil, os cursos jurídicos integrados a universidades ou centros universitários tendem a não se envolver nas discussões sobre a função social da universidade e sobre as políticas educacionais como um todo, do ensino fundamental ao superior.

Quanto aos cursos jurídicos isolados, parece não terem necessidade ou interesse em integrar-se a qualquer programa universitário. Não é por acaso, então, que as intensas discussões sobre política universitária no Brasil não alcançam o cotidiano dos cursos jurídicos. Seguimos a tradição nefasta de ignorar o que se passa no ensino brasileiro como um todo, e essa ignorância voluntária acaba por voltar-se contra os próprios cursos de Direito. Por quê? Porque ao não ingressarmos de corpo e alma no debate universitário, per-

demos a noção sobre quais as metas de um curso acadêmico de excelência. Até mesmo a idéia abstrata de excelência passa a ser vista como extravagante quando aventada em sala de aula ou nos corredores das academias. É um erro grave, pois os cursos jurídicos não podem se desenvolver de forma inteiramente autônoma. Quanto mais ensimesmado ou voltado para si mesmo um curso de Direito, mais enfraquecido é seu conteúdo. Assim, quando criticamos hoje a qualidade da maioria dos nossos cursos jurídicos, é preciso reconhecer que parte significativa dessa má qualidade decorre diretamente da separação entre os cursos e um programa universitário. Se tal fato não for reconhecido, simplesmente nos conformaremos com a mera integração formal a uma universidade ou centro universitário, num quadro em que a própria política universitária se perdeu ou nem sequer foi aplicada.

6. Os cursos jurídicos durante o regime militar e após a abertura política: a preocupação derivada da proliferação ilimitada dos cursos

De meados do século XX até os primeiros anos do regime militar surgiram muitos cursos jurídicos no Brasil, grande parte deles constituída por faculdades ou institutos isolados. Dando continuidade a um programa inaugurado pelo novo regime, a criação de cursos jurídicos foi ampliada e estimulada, enquanto cursos de outras áreas eram censurados ou simplesmente extintos.

Desde o início do período militar, em 1964, os cursos jurídicos foram considerados instrumentos privilegiados para a divulgação da ideologia nacionalista e autoritária do regime. Reafirmou-se a idéia de que os cursos não deveriam almejar metas de excelência universitária – bastava-lhes cumprir objetivos domésticos, ou seja, um programa de formação técnico-profissional. Essa postura consagrou, nas décadas de 1970 e 1980, a tendência de projetá-los como cursos *exclusivamente técnicos*, vale dizer, cursos nos quais a formação humanística, política e social deveria ser obliterada em favor da formação para o mercado de trabalho.

Quando veio a abertura política, no final da década de 1970, transcorreram mais de uma década de demolição continuada dos

programas universitários por todo o país, e a idéia de busca de excelência pelos cursos superiores esmaecera-se com a adaptação da maioria deles ao novo paradigma do ensino superior: o mercado de trabalho. Estimulada pelo regime militar, a subordinação dos cursos superiores ditos *técnico-profissionalizantes* ao modelo neoliberal de universidade marcou a década de 1970 – um modelo segundo o qual a universidade organiza seus cursos de acordo com a demanda do mercado de trabalho, o que não seria de todo maléfico se não implicasse em deixar para trás, ao longo do percurso, a indispensável formação humanística, política e social exigida por cursos como o de Direito.

A abertura política, de qualquer maneira, reabilitou a discussão ampla acerca da política universitária, resultando na retomada breve e pontual do projeto de um ensino jurídico de excelência qualitativa que fizesse jus à reconstrução democrática. Desse modo, a década de 1980 foi palco de discussões aprofundadas sobre o ensino do Direito, revelando pela primeira vez o grau de prejuízo que sofrera durante os descaminhos político-institucionais do militarismo. Todavia, qual o resultado dessas discussões num universo acadêmico e jurídico marcado não apenas por um programa de multiplicação de cursos, mas em grande parte gestado dentro desse mesmo programa?

Na década de 1990, a busca da excelência qualitativa encontrou guarida unicamente no campo das universidades públicas e pontifícias. Nos demais cursos jurídicos, caracterizados na quase totalidade pelo perfil técnico-profissionalizante, a preocupação fundamental era, desde já, a busca pela clientela e pelo lucro. Ou seja: em detrimento da busca de excelência qualitativa, os cursos multiplicaram-se graças a um modelo neoliberal de acordo com o qual a principal finalidade de uma faculdade de Direito ou de um curso de extensão jurídica não é a melhoria do ensino propriamente dito, mas a obtenção de lucro (tanto para o empreendedor/mantenedor quanto, imagina-se, para o egresso). Fica a pergunta instigante, incômoda: como garantir melhor acesso ao mercado de trabalho se o desempenho profissional é deficiente na razão direta da deficiência do próprio curso? Não parece ser este, logo à primeira vista, um círculo vicioso dos mais perversos?

7. A excelência qualitativa como verdadeira prioridade nos cursos jurídicos: novo paradigma a ser alcançado

Está esboçado o panorama da crise da universidade e da crise de qualidade enfrentada pelos cursos jurídicos no Brasil atual. Por que tal crise revelou-se inevitável diante da proliferação dos cursos? Justamente porque essa proliferação deu-se à margem da busca da excelência universitária – uma excelência que não é somente formal, mas corresponde ao cumprimento constante de critérios de atualização acadêmica e científica. Em vez disso, o que se produziu foi uma coleção de cursos sem outra pretensão além da formação profissionalizante e que não corria risco de perder a clientela – entre outras coisas, pela tendência a aliviar o rigor do próprio curso se os clientes o considerassem rigoroso em demasia.

Não é por acaso que a prática costumeira da grande massa dos cursos jurídicos na atualidade, resguardadas as honrosas exceções, é da pouca exigência nas aulas e avaliações. Ao bacharel passa-se a idéia de que o nível de um curso superior não difere grandemente do nível do ensino médio e de que é suficiente uma qualificação que o leve ao bacharelado. Isso porque, da mesma maneira que se alega não serem os problemas do ensino fundamental responsabilidade de quem se dedica à construção do ensino superior, há quem pense (embora nem todos admitam) não representarem a qualificação para o exame da OAB e todas as fases subseqüentes da carreira profissional uma responsabilidade de quem está adiante dos cursos jurídicos. Ora, tudo isso é extraordinariamente irresponsável, produzindo uma cultura empresarial que precisa ser reformulada com urgência, em benefício do ensino jurídico e do aperfeiçoamento adequado do profissional do Direito.

É certo que hoje – sabemos todos – a viabilização do acesso ao ensino jurídico depende, em grande medida, da iniciativa privada. Vivencia-se um panorama quantitativamente dominado pelos cursos particulares. Todavia, tal quadro não implica em concluir que a universidade pública morreu ou esteja fadada a desaparecer, embora atravesse uma crise. Ela somente desaparecerá se escolher desaparecer, e esta escolha – a da própria extinção – é feita aos poucos,

reforçada sempre que a universidade pública opta por orientar seus cursos segundo as demandas do mercado de trabalho. O caminho correto é, na verdade, o oposto: a presença e a concorrência competente dos profissionais no mercado de trabalho será conseqüência da busca da excelência qualitativa por parte da universidade (ou do ensino superior como um todo).

Quanto ao resultado nos *rankings* da OAB, a universidade pública normalmente figura nas primeiras colocações, o que prova ser a busca do padrão universitário aprimorado um modelo para todos os cursos jurídicos, gratuitos ou não, vinculados a uma universidade ou estabelecidos em institutos isolados.

Hoje, no MEC, procura-se fazer retroceder o processo de multiplicação de cursos, pelo menos no que se refere à formatação pouco criteriosa responsável por tanto despreparo nos últimos anos. Não obstante, continua sendo incentivada a abertura de novos cursos pelo setor privado, o que implica permanente atenção e a expectativa de uma mudança séria de prioridades, especialmente diante do quadro negativo revelado a cada exame da OAB.

É claro que o retorno financeiro é prioritário para todo curso mantido pela iniciativa privada – e nem é contra tal princípio, elementar em se tratando de instituições particulares, que se estabelece o debate. Porém, não há dúvida de que, respeitada a justa expectativa de lucro, é urgente modificar a cultura empresarial dos cursos jurídicos brasileiros, sob pena de prejudicar ainda mais sua tão disputada clientela. O prejuízo trazido pelos maus cursos do setor privado já deixou seqüelas no próprio universo das universidades particulares, que, em decorrência da baixa qualificação, perdem prestígio e investimentos. Tais seqüelas poderão, sem dúvida, dar lugar a êxitos qualitativos reais caso a busca pela qualidade converta-se em prioridade para os cursos privados.

Será isso possível? É possível imaginar que sim, exatamente porque há cursos particulares em que a excelência, depois de posta à prova, é comprovada e aprovada por sua clientela e corpo acadêmico. Os bons cursos são, via de regra, os que mantêm o projeto universitário. Não se trata de estabelecer uma competição entre os diferentes cursos para decidir qual o melhor ou qual alcança maior clientela – trata-se apenas de explicitar quais cursos privados se preocupam em transformar o ensino jurídico num bem científico acima de qualquer preço.

No que respeita aos cursos de graduação que se dedicam a esta meta, o exame da OAB segue sendo a aferição definitiva. Já a excelência dos cursos de pós-graduação ou de extensão universitária é revelada pelo grau de inovação e pela produção científica dos alunos. De fato, entre as obras jurídicas inovadoras publicadas atualmente, quantas resultam dos cursos de pós ou de extensão mantidos pelo setor privado? Esta é outra meta a ser alcançada e mantida, não *acima* da universidade pública, mas *ao lado* dela. A busca pela excelência universitária e pela excelência acadêmica, nos cursos jurídicos, tem como finalidade não a conquista do mercado, mas o cumprimento da obrigação pública de garantir o acesso a um ensino jurídico de qualidade. Resta saber se o setor privado fará o mesmo que a universidade pública, elegendo a busca da excelência qualitativa como prioridade verdadeira.

São Paulo, 29 de setembro de 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ANUÁRIO
BEDi

ISSN: 1679-7523

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço
UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão

Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável

Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Lucía Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

- Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo**
Angélica Lucía Carlini 227
- Avaliação discente: bases para alteração da verificação da relação ensino/aprendizagem**
Artur Stamford..... 237
- Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura crítica, criativa e pacificadora**
Lucio Flávio J. Sunakozawa 247
- Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior - Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004** 257

OS DESTINOS DOS CURSOS JURÍDICOS: UMA DECODIFICAÇÃO À LUZ DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL¹

Roberto Fragale Filho²

Nestes tempos acelerados e volúveis, em que tudo o que é sólido se esfuma no ar, a mudança constante transformou-se em imperativo cotidiano. A incessante adaptação às transformações apresenta-se como única resposta à quase imediata obsolescência do novo, que já nasce velho. Entretanto, um mundo em permanente mudança revela-se também inseguro e instável, revestido por um equilíbrio intensamente precário. Em face dessas circunstâncias, instaura-se uma lógica de exaltação do passado e de reinvenção da tradição, recuperando-se a imagem mítica de tempos idílicos que não mais existem. No âmbito do ensino jurídico, essa lógica parece traduzir-se, por um lado, em constante transformação, não possibilitando a sedimentação de uma estrutura estável de transmissão do saber, e, por outro, numa espécie de mitologia regulatória em que a norma torna-se, por si só, agente de transformação. Entretanto, no Brasil, tal processo desdobra-se sem conexão com a política pública educacional, como se o ensino do Direito fosse de tal maneira peculiar que fugisse ao contexto das transformações pelas quais passa o ensino superior. Este é, sem dúvida, um grande equívoco.

1 Este artigo recupera a apresentação feita no III Congresso Brasileiro de Ensino do Direito, organizado em São Paulo, em outubro de 2004, pela Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi).

2 Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense, membro do Instituto de Pesquisas e Estudos Jurídicos do Centro Universitário da Cidade e Juiz do Trabalho.

Com efeito, embora pareça inquestionável que o ensino jurídico brasileiro possui particularidades erigidas ao longo de uma trajetória de quase dois séculos, não se pode refletir sobre seu destino sem estabelecer-se uma intensa correlação com o ensino superior e com o impacto das mudanças ocorridas nos últimos anos. É o que este artigo se propõe a fazer, explicitando a política pública educacional a partir de um triplo eixo – expansão, supervisão e qualidade –, periodizado em três momentos distintos: os anos 80, os governos FHC e o governo Lula. Vale observar que o terceiro momento ainda não produziu uma série estatística que permita conclusões mais robustas. Na verdade, ele foi aqui incluído pela necessidade de se pensar o futuro do curso jurídico dentro de um novo contexto, atrelado à mudança de governo.

O primeiro eixo de análise da política pública diz respeito à expansão do sistema, ou seja, à sua taxa de crescimento. Entre 1980 e 1994, o número de matrículas no ensino superior cresceu 20% – de 1.377.286 para 1.661.034. Já entre 1994 e 2002, as matrículas alcançaram 3.479.913, um incremento de 110%. Esses números indicam um crescimento, no primeiro período, que poderia ser caracterizado como vegetativo, mas que se torna intenso no segundo período. A expansão, no entanto, não é equivalente nos ensinos público e privado. Com efeito, se as instituições particulares somavam 970.584 matrículas em 1994, respondendo por quase 60% do total, em 2002, o percentual subiu para cerca de 70%, com 2.428.258 matrículas. Na medida em que o Plano Nacional de Educação estabelece que, até o final da década, deva ser provida a oferta de educação superior para 30% da faixa etária de 18 a 24 anos pelo menos, pode-se assumir que no terceiro período – o do governo Lula – a expansão não será contida.

A supervisão, assumida como o segundo eixo de análise da política pública, foi praticamente nula ao longo da década de 1980. Em outras palavras, os números da expansão indicam que era difícil entrar no sistema, mas, uma vez dentro, passava-se a navegar em mares tranquilos. Credenciamentos e autorizações, uma vez concedidos, não necessitavam ser renovados, o que tornava a supervisão pouco sistemática. Na verdade, foi justamente essa equação que se buscou reverter no segundo período, o dos governos FHC, quando o ingresso foi facilitado sob o argumento de que a supervisão ocorreria mais tarde. Entretanto, o exemplo da Faculdade Brasileira de Ciên-

cias Jurídicas e da Faculdade de Direito de Sete Lagoas – que, embora intensamente criticadas, resistiram às ameaças de fechamento – indica que a supervisão foi incipiente e impotente. Como será no terceiro período? Ela se pretende mais rigorosa, ainda que não haja exemplos evidentes, até agora, de uma mudança de perspectiva.

A defesa da qualidade do ensino é o terceiro eixo de nossa análise, desdobrando-se em dois aspectos: avaliação e inclusão social. No que se refere ao primeiro, constata-se que, na esteira do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, a avaliação tinha caráter voluntário e revelava-se essencialmente minoritária nos anos 80. No segundo período, a avaliação foi implementada de forma compulsória, com um viés externo, além de amplamente publicizada por meio do Exame Nacional de Cursos. Embora ainda não se tenha constituído uma série histórica de dados no terceiro período, a idéia é de que a avaliação seja mais sistêmica a partir da aprovação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, direcionando seu foco à instituição. Quanto ao aspecto da inclusão social, não chegou a configurar uma preocupação explícita da política pública na década de 80. No período FHC, restou “naturalizada”, assumindo-se que o crescimento por si só produziria os necessários mecanismos de inclusão social. No terceiro e último período, a preocupação com esse aspecto se explicita nas políticas públicas, por meio da institucionalização de ações afirmativas – ou seja, das cotas públicas.

A descrição sumária da política pública encontra-se sistematizada na Tabela I.

Tabela I
Políticas do ensino superior

EIXOS		PERÍODO		
		Anos 80	FHC	LULA
Expansão		Vegetativa	Intensa e fortemente privada	Maior?
Supervisão		frágil e assistemática	incipiente e impotente	mais rigorosa?
Qualidade	Avaliação	voluntária e minoritária	compulsória, externa e publicizada	compulsória, com ênfase institucional
	Inclusão Social	preocupação inexistente	"naturalizada"	fomentada, mediante ações afirmativas

Verifica-se que na década de 1990, a partir dos governos FHC, ocorre uma mudança na política pública, permitindo o desenvolvimento do texto em três partes: a primeira oferecendo um olhar global sobre a expansão; a segunda, mais específica, com um enfoque concentrado no ensino jurídico; a terceira, abordando as consequências da expansão sobre tal ensino. Finalmente, na Conclusão, retorna-se à questão da política pública com um exercício de especulação sobre os possíveis destinos dos cursos jurídicos.

1. Expansão: um olhar global

Desde o termo inicial da análise, a partir de 1980, sempre houve preponderância de matrículas privadas, embora o *gap* fosse inicialmente menor. Com efeito, a Tabela II evidencia que a participação do setor público, que era de 35,7% em 1980, chegou a 41,5% em 1994 e viu-se reduzida para 29,2% em 2003. Em outras palavras, o setor público foi minoritário no período em questão, mesmo quando registrou uma maior participação no sistema.

Tabela II
Matrículas do ensino superior

ANO	MATRÍCULAS		
	TOTAL	PÚBLICAS	PRIVADAS
1980	1.377.286	492.232	885.054
1990	1.540.080	578.625	961.455
1994	1.661.034	690.450	970.584
2000	2.694.245	887.026	1.807.219
2002	3.479.913	1.051.655	2.428.258
2003	3.887.771	1.137.119	2.750.652

Por outro lado, a redução de pouco mais de 10% da taxa de participação do setor público ao longo dos governos FHC mostra

que a recente onda de expansão deu-se majoritariamente a partir da iniciativa privada e com intensidade impressionante. De fato, a taxa de crescimento anual passou de aproximadamente 2%, entre 1991 e 1994, para cerca de 10% entre 1995 e 2001 e para quase 13% nos anos de 2002 e 2003, superando os 15% no universo privado. É o que explica, aliás, a mudança das curvas em relação à distribuição das matrículas por turno, com a superação do turno público diurno pelo privado diurno, como indicado na Tabela III.

Tabela III
Matrículas por turno

1991		2003	
Privado noturno	→	Privado noturno	1.863.209
Público diurno	↘	Privado diurno	887.443
Privado diurno	↗	Público diurno	729.675
Público noturno	→	Público noturno	407.444

Constatamos que, na esteira da recente expansão e em função da inversão das posições entre os turnos público diurno e privado diurno, o ensino privado assumiu a liderança por completo, passando a responder pela maioria das matrículas em ambos os turnos. Outro e importante dado emerge da Tabela III: o impacto relativamente pequeno do ensino público noturno, que corresponde a pouco mais de 10% do total de matrículas.

Tabela IV
Funções docentes

IES	ANO		
	1991		2003
Público	72.123 (54%)	↘	88.795 (35%)
Privado	61.012 (46%)	↗	165.358 (65%)

Como indica a Tabela IV, a mesma inversão ocorre na distribuição das funções docentes, com a maioria dos professores migrando para o ensino privado. A perda de funções docentes no ensino público é impressionante: em pouco mais de uma década, a participação do segmento público na oferta dessas funções reduziu-se em 20%! Mais espantoso ainda: enquanto o crescimento das funções docentes foi de 47,9% nas instituições privadas entre 1988 e 1998, nas instituições federais de ensino superior o índice de expansão no mesmo período foi de apenas 2,4%! Enfim, todas as mudanças apontam para as seguintes conclusões no âmbito global da expansão do ensino superior:

- a) forte crescimento do ensino privado; e
- b) criação de um amplo mercado docente de trabalho, com esvaziamento das instituições federais de ensino superior, cuja eventual recuperação, no que se refere às funções docentes, não acompanha o amplo crescimento observado.

2. Expansão: Um olhar concentrado

O impressionante crescimento da educação superior não é um fenômeno estranho à área do Direito. Com efeito, a discussão sobre a supostamente indiscriminada abertura de novos cursos jurídicos ecoa, com enorme freqüência, nos grandes periódicos nacionais. A cada nova rodada do Exame de Ordem ressurgem a polêmica em torno do impacto da expansão sobre a qualidade do ensino: de uma banda, diversos cursos são colocados na berlinda, apontados como paradigmas da incapacidade educacional, enquanto, de outra, alguns se aproveitam dos resultados para realizar amplas peças publicitárias nas quais o êxito educacional é automaticamente associado ao ingresso na corporação. Enfim, constrói-se dessa forma um espaço legítimo de discussão em torno da expansão e de um presumível número ideal de cursos – o que falseia o debate, pois mais importante do que discutir o número de cursos seria examinar o número de matrículas.

Tabela V
Cursos jurídicos

Ano	Cursos
1995	235
1996	262
1997	280
1998	303
1999	362
2000	442
2001	505
2002	599
2003	704

Embora, como evidencia a Tabela V, o Censo de 2003 indique haver 704 cursos jurídicos no Brasil, tal número é controverso. É certo que ele representa a última consolidação divulgada, mas uma simples consulta ao Cadastro das Instituições de Educação Superior do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (www.inep.gov.br) indica serem 870 cursos. Todos esses dados, entretanto, devem ser encarados com grande cuidado – ou porque o Cadastro ainda não foi objeto de uma consolidação ou porque os cursos noturno e diurno de uma mesma instituição muitas vezes constam no Cadastro como independentes, embora possuam os mesmos corpo docente, organização pedagógica e infra-estrutura.

Tabela VI
Matrículas em Direito

ANO	MATRÍCULAS		
	TOTAL	PÚBLICAS	PRIVADAS
1995	215.177	44.643	170.534 (79%)
2003	508.424	60.000	448.424 (88%)

Um olhar mais apurado fixar-se-ia, de fato, no número de matrículas, que, no período indicado pela Tabela VI, registra uma marcante preponderância das privadas, com um *gap* sempre e cada vez maior. Com efeito, entre 1995 e 2003, as matrículas dos cursos jurídicos privados saltaram de 79% para 88% do total. Se analisarmos a situação das instituições autônomas – universidades e centros universitários –, os dados relacionados ao número de matrículas ganham ainda mais destaque.

Tabela VII
Matrículas em Direito

INSTITUIÇÕES	MATRÍCULAS		
	TOTAL	PÚBLICAS	PRIVADAS
Universidades	306.079	51.392	254.867
Centros universitários	82.695	1.217	81.478
Total	388.774 (76%)	52.609 (14%)	336.345 (86%)

O exame dos números da Tabela VII indica que 76% do total das matrículas em Direito concentram-se nas instituições com autonomia. Em outras palavras, três de cada quatro alunos estudam em instituições autônomas e mais de quatro em cada cinco estudantes dessas instituições integram o corpo discente privado. O processo seletivo dessa massa estudantil, por sua vez, apresenta uma relação candidato-vaga cada vez mais próxima do ingresso universal, como demonstrado na Tabela VIII.

Tabela VIII
Relação candidato-vaga em Direito

ANO	CANDIDATOS	VAGAS	RELAÇÃO
1995	484.136	55.706	8,69
2003	629.257	197.988	3,17

Nos últimos sete anos, a relação candidato-vaga foi reduzida em mais da metade e parece aproximar-se efetivamente do ingresso universal, ainda mais quando se considera a prática corrente dos candidatos se submeterem a vários e distintos processos seletivos. Não surpreende, portanto, que o número de ingressos tenha sido inferior ao número de vagas. Com 140.416 estudantes matriculados, não foram preenchidas ou sobraram 57.572 vagas!

A expansão também ocorre na pós-graduação, hoje pulverizada em cerca de 50 programas, o que representa um crescimento de 100% em relação ao ano de 1998, quando os programas eram apenas 23. Em outras palavras, em 6 anos, a pós-graduação em Direito duplicou! Considerando que anteriormente quase vinte anos (1981-1998) foram necessários para que dobrasse de tamanho e alcançasse um número de programas pouco superior a 20, o crescimento revela-se impressionante e o seria ainda mais se os projetos rejeitados integrassem o cômputo. Evidencia-se, assim, a inevitável pressão que emerge de um número cada vez maior de egressos da graduação.

A Tabela IX indica que 60% da oferta dos cursos de mestrado ocorrem no ensino privado, enquanto 62% dos cursos de doutorado estão no ensino público. Os dados evidenciam ainda que os programas de instituições privadas que oferecem apenas cursos de mestrado respondem por 47,9% de toda a área – quase a metade!

Tabela IX
Programas de Pós-Graduação em Direito

	MESTRADO	MESTRADO E DOUTORADO	TOTAL
Pública	09	10	19
Privada	23	06	29
Total	32	16	48

É importante registrar ainda que tudo isso ocorre em um contexto onde não existe um único mestrado profissionalizante, nem sequer na área jurídica.

Tabela X
Alunos dos programas de Pós-Graduação em Direito

INSTITUIÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	TOTAL
Públicas	1.586	542 (58%)	2.128
Privadas	3.065 (66%)	383	3.448 (62%)
Total	4.651	925	5.576

Na Tabela X está indicada a população discente da pós-graduação. Os números revelam que as instituições privadas respondem por 66% dos alunos de mestrado, enquanto as públicas são responsáveis por 58% dos alunos de doutorado. No total, as instituições particulares alcançam 62% do total de alunos!

Enfim, tudo isso aponta, no âmbito de uma análise centrada sobre a expansão no ensino jurídico, para as seguintes conclusões:

- a) forte crescimento do ensino privado;
- b) forte concentração da pós-graduação em poucos programas, com uma pulverização remanescente em programas muito recentes; e
- c) criação de um amplo mercado docente, grandemente concentrado em atividades de ensino.

3. Os destinos do curso: um exercício especulativo

Tentar um exercício especulativo é arriscado na medida em que o caráter prospectivo sempre inclui enorme margem de erro. De qualquer forma e mesmo considerando os riscos da reflexão, as circunstâncias analisadas apontam para um triplo desdobramento da expansão do sistema:

Pulverização dos locais de formação

A pulverização dos centros de estudo representa, sem dúvida, o grande impacto da multiplicação dos cursos. Com efeito, na esteira da expansão e da crítica generalizada que lhe é dirigida, pouca atenção tem sido dada ao fenômeno. A reunião de dois critérios – exis-

tência de autonomia e padrões de ensino – permite elaborar uma tipologia dos cursos jurídicos conforme descrito na Tabela XI.

Tabela XI
Cursos de Direito

TIPO	AUTONOMIA	PADRÕES DE ENSINO
Cursos universitários	sim	necessária indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão
Cursos de centros universitários	sim	qualidade e ênfase nas atividades de ensino
Cursos dos “grotões”	não	ênfase na lógica tribunalícia e na mobilidade social
Cursos diferenciados	não	projetos diferenciados: padrão anglo-saxão ou ênfase crítica

Obviamente, a inserção das diferentes instituições em um dos tipos indicados não significa que elas não apresentem padrões de ensino alinhavados para outro tipo – com a ressalva de que, como em toda e qualquer tipologia, o que se pretende, aqui, é tornar mais inteligível o cenário do ensino jurídico. Em outras palavras, a oferta de um curso de Direito por uma universidade não implica na implementação de padrões de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, da mesma forma que nem todo curso que enfatiza a lógica tribunalícia e a mobilidade social pode ser caracterizados como dos “grotões”. Enfim, sem que a tipologia aqui desenhada importe em associações automáticas, ela facilita o entendimento de algumas transformações por que passam atualmente os cursos jurídicos.

Pode-se constatar que os dois tipos autônomos, vinculados a universidades e centros universitários, são responsáveis por 3/4 do alunado e trabalham segundo uma lógica de massa. Embora ambos se situem, via de regra, em espaços densamente povoados, apenas à universidade se exigiria um curso marcado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Dispensados dessa exigência, os

cursos dos centros universitários, por sua vez, emprestariam maior ênfase às atividades de ensino.

Num ambiente educacional cada vez mais competitivo, os dois tipos remanescentes – os cursos dos “grotões” e os diferenciados – apresentam-se como “vítimas” da falta de autonomia. Todas as suas iniciativas e movimentos necessitam passar pelo crivo ministerial, o que lhes impõe uma capacidade reativa bastante reduzida diante das transformações. Sem que isso implique em qualquer leitura pejorativa, os cursos dos “grotões” são marcados, via de regra, por forte lógica tribunalícia, enfatizando as possibilidades de mobilidade social inseridas no contexto da formação jurídica. Normalmente situados em cidades de menor densidade populacional, ainda não se caracterizam pelo ambiente de competição intensa típica dos cursos autônomos. Já os cursos diferenciados, localizados em locais mais densamente povoados, onde a competição é mais acirrada, oferecem projetos alternativos ou “diferenciados” como atrativo para uma formação mais abrangente e adequada aos novos segmentos do mercado de trabalho.

Intensa massificação do ensino

Com mais de meio milhão de matrículas – ou 13% do total do ensino superior – constata-se que o ensino jurídico passa por um amplo processo de massificação. De fato, ele não é mais pensado como o espaço ideal de formação de uma elite burocrático-estatal, mas, por conta da expansão observada, vem oferecendo condições de acessibilidade tão consideráveis que seu prestígio social anterior parece solapado. Essa é, entretanto, uma falsa leitura, que ignora os processos estigmatizantes associados à formação. Na verdade, o impacto mais perverso da massificação não se vincula à suposta perda da idealizada nobreza profissional, mas numa correlata homogeneização.

Com efeito, o alto impacto do crescimento das instituições com autonomia, aliado à adoção de uma lógica multicampi, gera uma espécie de standardização formativa na qual os diferentes conteúdos são reproduzidos de forma homogênea em todos os rincões, eliminando a riqueza da diversidade e da heterogeneidade. Nos mega-

cursos, essa “macdonaldização” do ensino jurídico traduz-se na reprodução do projeto pedagógico, enquanto nos demais é sintetizada pelo recurso a diferentes docentes que explicitam uma mesma percepção – via de regra, estatal – do fenômeno jurídico.

O impacto do profissionalismo

O impacto do profissionalismo, por fim, se faz sentir na automática associação estabelecida entre formação e exercício profissional. Explicitamente expresso nas críticas construídas a partir do Exame de Ordem – e que são assumidas como críticas à qualidade da formação oferecida pelos cursos jurídicos –, o profissionalismo não distingue a ação pedagógica da inserção profissional. Dito de outro modo, ele considera o ensino jurídico como uma ante-sala do exercício profissional, confundindo espaços regulatórios e avocando para si a exclusividade da fala legítima sobre o ensino do Direito.



Todo esse panorama representa uma lógica acadêmica difusamente crítica, pouco reflexiva, ainda e sempre distante dos movimentos sociais e da própria realidade, já que estabelecida sob a esgotada moldura de um paradigma em crise. Na verdade, cada vez mais ela recorre:

- a) aos surrados argumentos de autoridade;
- b) à concepção positivista;
- c) à lógica tribunalícia; e
- d) a um olhar acadêmico endógeno, quase sempre incapaz de dialogar com o mundo exterior.

E, embora não seja o objeto desta análise e nem possua ele uma evidência empírica específica, pode-se afirmar que, no âmbito da pós-graduação, tal lógica se traduz em uma produção de dissertações e teses que mal conseguem:

- a) construir uma hipótese científica;
- b) ultrapassar o tom discursivo; e
- c) estabelecer qualquer espécie de perspectiva empírica.

O pior é que o quadro se agrava com a expansão do mercado docente, exigindo dos professores – e especialmente dos menos titulados – uma flexibilidade e uma polivalência sempre crescentes, ao lado de um patamar de remuneração cada vez mais aviltante.

Conclusão

Em face desse diagnóstico descortinam-se duas possibilidades: aceitar resignadamente o *status quo*, não identificando nele os indícios preocupantes que se desenham no horizonte, ou combatê-lo com todas as armas possíveis na medida em que obstrui a expectativa de construção de um ensino jurídico crítico e transformador.

Como a primeira hipótese não se coaduna com as possibilidades inseridas no ensino do Direito, é absolutamente necessário trabalhar, por um lado, numa ampla rediscussão da política pública – e nesse sentido é fundamental que a área jurídica se volte para os temas próprios do campo universitário: reforma, cotas e educação à distância. Por outro lado, é essencial que projetos pedagógicos recebam o reconhecimento de que são credores, rompendo com o círculo vicioso de serem ignorados nas instituições públicas e considerados meras peças de ficção nas particulares. Enfim, é preciso que nos libertemos das armadilhas de um ensino excessivamente dogmático e passemos a erigir uma prática pedagógica que não só supere a crise epistemológica, mas proporcione uma efetiva educação jurídica. Que bela tarefa se alinha no horizonte!

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ANUÁRIO
BEDi

ISSN: 1679-7523

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão

Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável

Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Lucía Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

- Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo**
Angélica Lucía Carlini 227
- Avaliação discente: bases para alteração da verificação da
relação ensino/aprendizagem**
Artur Stamford 237
- Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária
evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura
crítica, criativa e pacificadora**
Lucio Flávio J. Sunakozawa 247
- Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior -
Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004** 257

A ABEDI E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE DIREITO

Horácio Wanderlei Rodrigues¹

1. Introdução

Este artigo objetiva explicitar o papel desempenhado pela Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi) na construção das novas diretrizes curriculares presentes na Resolução CNE/CES nº 09/2004, bem como na discussão acerca da duração e carga horária mínimas dos Cursos de Direito.

Para atingir tal finalidade, foi redigido de forma eminentemente descritiva, utilizando transcrições e referências aos próprios textos legais ou aos pareceres que lhes deram origem e embasamento, bem como aos documentos, manifestações e Pedidos de Reconsideração que a ABEDi dirigiu à Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), relativamente ao conteúdo dos pareceres CNE/CES nº 55/2004 e nº 329/2004.

¹ Mestre e Doutor em Direito pela UFSC, instituição da qual é professor titular, lecionando na Graduação e Pós-Graduação. Professor convidado para Cursos de Pós-Graduação em diversas IES brasileiras. Escreveu 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* e *Ensino do direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino* (em conjunto com Eliane Botelho Junqueira). 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 também dezenas de artigos em coletâneas e revistas especializadas. Integrou, de 1996 a 1998, a Comissão do Exame Nacional de Cursos ("provão") para a área de Direito. É consultor *ad hoc* do CNPq e das Comissões de Especialistas de Ensino de Direito da SESu/MEC e do INEP/MEC. Presidiu a ABEDi no período de novembro de 2003 a novembro de 2005.

O relatório da participação da ABEDi desdobra-se em seis diferentes momentos:

- a) as reuniões da ABEDi com a CES/CNE;
- b) o II Congresso Brasileiro de Ensino do Direito;
- c) as audiências públicas;
- d) o Parecer CNE/CES nº 55/2004;
- e) o Pedido de Reconsideração da ABEDi e o Parecer CNE/CES nº 211/2004; e
- f) o Parecer CNE/CES nº 329/2004 e o novo Pedido de Reconsideração da ABEDi.

O artigo contém ainda, no item (e), um comparativo entre a proposta da ABEDi para o texto de Resolução das novas diretrizes curriculares e o texto da Resolução CNE/CES que efetivamente as definiu.

2. A ABEDi como protagonista da construção da resolução cne/ces nº 09/2004

A ABEDi desempenhou importante papel no processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Graduação em Direito, como reconheceu o próprio Parecer CNE/CES nº 55/2004² – impugnado pela Associação através de Pedido de Reconsideração –, ao esclarecer que sua elaboração contou com “as contribuições [...] de diversas entidades públicas e privadas, em particular da [...] ABEDi, e de outras associações correlatas, além da profunda discussão em congressos e audiências públicas”.

Esse caminho começou a ser construído através do ofício³ encaminhado ao Ministro da Educação em 06 de maio de 2002⁴, no qual a ABEDi expressa sua discordância com o conteúdo do Parecer CNE/CES nº 146/2002 nos seguintes termos:

2 Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Parecer CNE/CES nº 55/2004. Brasília: 18 fev. 2004. Disponível em: <http://www.abedi.org.br>. Acesso em 12 jul. 2005.

3 Associação Brasileira de Ensino do Direito. *Ofício ABEDi nº 1/2002*. Rio de Janeiro: 06 maio 2002. Disponível em: Arquivos da Secretaria da ABEDi.

4 Nesse período a ABEDi era presidida pelo professor Paulo Luiz Neto Lôbo.

O Parecer desconsidera o que a cultura da área desenvolveu ao longo da última década acerca dos padrões de qualidade e de indicadores de avaliação, longamente discutidos e aprimorados, com o concurso de comissões de especialistas da SESu e do INEP e inúmeros consultores e avaliadores convidados, além da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB. Todo esse esforço redundou na e derivou da Portaria MEC nº 1.886/94, cujas diretrizes gerais oferecem os fundamentos da elevação de qualidade desejada e correspondem adequadamente ao perfil profissional a que a comunidade acadêmica aspira.

Ao contrário do que se anunciou, o CNE não ouviu em audiências públicas as entidades interessadas e os membros da comissão da SESu que elaborou os estudos das novas diretrizes, em julho de 2000, segundo as regras do Edital nº 4/97 da SESu/MEC, sistematizando as várias sugestões recebidas, mantendo os fundamentos conceituais da Portaria 1.886 e tornando-os mais flexíveis.

Ao eliminar o caráter nacional dos cursos jurídicos, suprimindo os conteúdos materiais mínimos – confundidos com currículos mínimos – especialmente os profissionalizantes; ao permitir, perigosamente, a conclusão do curso em apenas três anos, a critério de cada IES, neles incluída a formação prática, entre outros retrocessos, o CNE põe em risco os projetos pedagógicos seriamente construídos pelos cursos, nos últimos anos, o conteúdo do Provão e os instrumentos de avaliação das condições de ensino, cujos avaliadores estão sendo treinados pelo INEP. O sistema introduzido em 1997 ainda não completou seu ciclo de amadurecimento, não podendo ser desprezadas a reflexão e a experiência acumuladas pela área de direito e a interlocução proveitosa que tem havido nos campos acadêmico, profissional e governamental.

Para dimensionar a participação da ABEDi, este artigo relata, em ordem cronológica, as principais etapas da negociação com a CES/CNE, passando pela edição do Parecer CNE/CES nº 55/2003, que foi objeto do primeiro Pedido de Reconsideração por parte da Associação, do Parecer CNE/CES nº 211/2004 e da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que fixou as novas diretrizes curriculares para os Cursos de Direito, até o relato da edição do Parecer CNE/CES nº 329/2004 e do novo Pedido de Reconsideração, apresentado ao final de 2004.

2.1 As reuniões da ABEDi com a Câmara de Ensino Superior do CNE

Em 21 de novembro de 2002⁵, a ABEDi⁶ reuniu-se com a CES/CNE⁷ buscando saídas para o embate que situava, de um lado, a academia e a OAB e, de outro, o CNE.

Tendo em vista as impugnações lançadas contra os pareceres CNE/CES n° 100/2002 e n° 146/2002⁸, o debate demonstrou que – entre a visão da comunidade acadêmica, representada pela ABEDi, e a CES/CNE – as divergências concentravam-se em quatro itens específicos:

- a) carga horária e duração do curso;
- b) conteúdos curriculares;
- c) monografia; e
- d) estágio curricular.

Essas divergências mantiveram-se durante todo o debate, havendo sinalização no sentido de que:

- a) a carga horária e a duração do curso, na esteira da revisão do Parecer CNE/CES n° 100, seriam objeto de regulamentação específica; e
- b) a espinha dorsal dos conteúdos curriculares buscaria recuperar a proposta da Comissão de Especialista da SESu, reafirmada, posteriormente, pela proposta da ABEDi.

O estágio curricular revelou-se o ponto de mais fácil conciliação, com a ABEDi insistindo na necessidade de que fosse necessariamente realizado no âmbito da própria IES. O maior impasse foi a questão da monografia final, levando os conselheiros a referir explicitamente o Parecer CNE/CES n° 1.070/1999 e a insistir em maior

5 Nesse período a ABEDi era presidida pelo professor Adílson Gurgel.

6 Representaram a ABEDi nessa reunião os professores Horácio Wanderlei Rodrigues, Roberto Fragalle Filho, Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka, Carlos André Birnfeld, Artur Stamford da Silva e Guilherme Ribeiro.

7 Presentes os conselheiros José Carlos de Almeida, Éfrem de Aguiar Maranhão, Edson de Oliveira Nunes, Arthur Roquete de Macedo e Lauro Ribas Zimmer, além do secretário executivo Raimundo Miranda.

8 RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Ensino do direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002. pp.87-94.

flexibilidade, sendo também sugerida a alternativa de se realizar um trabalho de conclusão de curso ou simplesmente um trabalho de curso.

Encerrada a primeira reunião e tomando por base as convergências construídas durante o debate, a diretoria da ABEDi redigiu uma proposta de texto para a Resolução que fixaria as novas diretrizes curriculares. A redação foi realizada emendando, incluindo ou suprimindo itens do texto que acompanhava o Parecer CNE/CES nº 146/2002, a partir de aspectos consensuados e de pontos sobre os quais a ABEDi considerava não serem possíveis novas concessões.

Em 02 de dezembro de 2002 realizou-se uma segunda reunião e a ABEDi⁹ apresentou sua nova proposta. Além da CES/CNE¹⁰, fez-se presente a CEJ/OAB¹¹, que endossou a proposta da Associação.

Quanto à duração e à carga horária do curso, novamente restou indicado que elas seriam objeto de regulamentação própria, não sendo incorporada sua indicação nas diretrizes por representarem, quando muito, um parâmetro. Inobstante, os conselheiros Éfrem de Aguiar Maranhão e Edson de Oliveira Nunes sugeriram que haveria um tempo diferenciado para os Cursos de Direito.

Não houve maiores divergências quanto ao estágio, estabelecendo-se um relativo consenso em torno de seu caráter curricular e da necessidade de realizar-se no âmbito da própria instituição de ensino.

Foram propostas a retirada dos adjetivos inseridos para os conteúdos do Eixo Fundamental e a definição expressa dos conteúdos mínimos do Eixo Profissional¹², tendo por base a proposta apresentada em 2000 pela Comissão de Especialistas da SESu. Ao final da reunião, a CES/CNE mostrou-se sensível à necessidade de se ter um "corpo comum" de conteúdos no eixo de formação profissional dos cursos de Direito.

9 Representaram a ABEDi, nessa reunião, os professores Horácio Wanderlei Rodrigues, Roberto Fragalle Filho e Carlos André Birnfeld.

10 Estiveram presentes os conselheiros José Carlos de Almeida, Éfrem de Aguiar Maranhão e Edson de Oliveira Nunes.

11 Representada pelos professores Paulo Medina e José Geraldo de Souza Júnior.

12 O conselheiro José Carlos de Almeida, relator das diretrizes curriculares dos cursos, não entendeu necessário definir expressamente, no texto da Resolução, quais os principais ramos do Direito, já que sobre esse ponto existiria consenso.

Interpretada pelos conselheiros como mais próxima do conceito de disciplina, a “Introdução ao Direito” gerou certo impasse, sendo considerada impertinente no âmbito das diretrizes, que enumeram apenas conteúdos¹³.

No que se refere à monografia, a ABEDi buscou sua manutenção de forma enfática, independente do nome que lhe fosse atribuído. Em outras palavras, defendeu a previsão expressa de um momento concentrado em que o aluno seja solicitado a demonstrar as habilidades e competências adquiridas ao longo do curso. Embora alguns falassem em “trabalho de conclusão de curso”, as diretrizes da Medicina acabaram representando um norte com a noção de um “trabalho de curso” obrigatório e com conteúdo definido pelas instituições de ensino em função de seus projetos pedagógicos.

Nessa ocasião a ABEDi, reconhecendo a importância de assegurar a participação dos mais diversos protagonistas, tanto acadêmicos quanto profissionais, insistiu na necessidade de realização de uma audiência pública para que a comunidade expressasse suas opiniões.

2.2 O II Congresso Brasileiro de Ensino do Direito

Em novembro de 2003, ocorreu na cidade de Florianópolis o II Congresso Brasileiro de Ensino do Direito, organizado pela ABEDi. A convite da diretoria da Associação, compareceu o conselheiro José Carlos de Almeida, à época presidente do CNE, que participou de painel sobre as diretrizes curriculares e debateu com a comunidade acadêmica, recebendo consistentes manifestações em favor da monografia final obrigatória, do estágio curricular realizado no âmbito das próprias IES e da definição expressa dos conteúdos curriculares mínimos do eixo profissionalizante. Nessa ocasião, a ABEDi pleiteou novamente a realização de uma audiência pública sobre as novas diretrizes curriculares para a área do Direito¹⁴.

13 A posição dos conselheiros foi de certa maneira adotada pelos representantes da ABEDi, já que não se pode, com propriedade, afirmar que a “introdução” a um conteúdo seja o conteúdo em si.

14 A solicitação foi apresentada publicamente pelo vice-presidente da ABEDi, professor Roberto Fragalle Filho, durante o painel sobre diretrizes curriculares, onde dividia a mesa com o presidente do CNE, professor José Carlos de Almeida, e com o presidente da ABEDi, professor Horácio Wanderlei Rodrigues.

2.3 As audiências públicas

Finalmente, em 16 de dezembro de 2003, foram realizadas duas audiências públicas¹⁵: a primeira tratando da duração dos cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas (onde se inclui o Direito) e a segunda abordando especificamente as diretrizes curriculares dos Cursos de Direito.

Na primeira audiência¹⁶, a ABEDi manifestou-se favorável a uma carga horária mínima de 3.700 horas, a um curso com duração mínima de cinco anos e a um tempo máximo de integralização equivalente ao tempo mínimo mais 50%. A Associação também argumentou no sentido de que as atividades complementares e o estágio deveriam responder, em conjunto, por no máximo 20% da carga horária total do curso.

Ocorreu ainda, nessa primeira audiência, um amplo debate sobre a diferenciação de critérios para cursos diurnos e noturnos. A ABEDi defendeu critérios iguais para ambos os turnos, ressalvado o disposto na Portaria MEC nº 1.886/94 – ou seja, a limitação das atividades noturnas diárias a um máximo de quatro horas.

A segunda audiência¹⁷, consagrada à questão das diretrizes, foi direcionada tão somente aos Cursos de Direito, restringindo-se o debate a três agentes: ABEDi, OAB e CES/CNE. Fundamentalmente, a posição da Associação consistiu em:

- a) elogiar a exigência de elaboração de um projeto pedagógico para os Cursos de Direito;
- b) questionar o significado da idéia de pós-graduação *lato sensu* integrada;
- c) sugerir que os conteúdos fundamentais não fossem adjetivados;
- d) insistir na necessidade de inclusão dos conteúdos profissionalizantes, recuperando a sugestão de conteúdos da proposta de 2000 da Comissão de

15 Nas audiências públicas, a ABEDi foi representada pelos professores Horácio Wanderlei Rodrigues, presidente da Associação à época, e Roberto Fragalle Filho, vice-presidente.

16 À audiência, que tratava da duração dos cursos, compareceram o Conselho Federal de Administração (CFA), Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração (ANPAD), Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração (ANGRAD), Conselho Federal de Contabilidade (CFC), Federação Nacional dos Economistas (FENECON), Conselho Federal de Economia (COFECON) e Associação Nacional de Graduação em Economia (ANGE), além da ABEDi e da CEJ/OAB. Representando o CNE, estiveram presentes os conselheiros José Carlos de Almeida, Éfrem de Aguiar Maranhão, Edson de Oliveira Nunes e Jacques Schwartzman. Representaram a Secretaria de Educação Superior (SESu) os professores José Geraldo de Sousa Júnior (Políticas) e Mário Pederneiras (Supervisão).

17 A audiência contou também com a participação do conselheiro Lauro Ribas Zimmer, que se ausentou antes do final.

Especialistas da SESu, com a exclusão das adjetivações “Civil” e “Penal” relativas ao Direito Processual;

- e) enfatizar a importância de um momento concentrado em que o aluno seja solicitado a demonstrar – através de monografia, trabalho de conclusão de curso ou simplesmente trabalho de curso – as habilidades e competências adquiridas ao longo do curso; e
- f) insistir na necessidade de se trabalhar o estágio como uma etapa curricular no âmbito da própria IES.

Concluindo sua participação nos debates, a ABEDi ressaltou novamente:

- a) a necessidade de se esclarecer o que é o estágio curricular, insistindo no sentido de que seja construído e realizado na própria instituição de ensino, sem confundir-se com o estágio profissional de advocacia; e
- b) a importância de um exercício concentrado (monografia, trabalho de conclusão de curso ou trabalho de curso) em que o aluno revele as habilidades e competências que adquiriu no curso.

Nessa ocasião, o conselheiro José Carlos de Almeida, relator das diretrizes, comprometeu-se a examinar todos os pontos suscitados e recordou as reuniões anteriores entre ABEDi, OAB e CES/CNE, onde um árduo consenso foi alcançado acerca de várias divergências.

2.4 O Parecer CNE/CES nº 55/2004

Apesar do difícil trabalho de construção de consensos e superação de divergências, o Parecer CNE/CES nº 55, de 18 de fevereiro de 2004, não traduziu as expectativas geradas pelo debate anterior, descumprindo em grande parte o acordo entre os envolvidos no processo. Essa situação originou o Pedido de Reconsideração apresentado pela ABEDi à CES/CNE em 4 de março de 2004.

2.5 O pedido de reconsideração da ABEDi e o Parecer CNE/CES n.º 211/2004

Por fidelidade ao texto da ABEDi, opta-se por transcrever integralmente o ponto nº 2 do Pedido de Reconsideração¹⁸ – “Os pontos de divergência e o Pedido de Reconsideração”.

¹⁸ Associação Brasileira de Ensino do Direito. Pedido de Reconsideração do Parecer CNE/CES nº 55/2004. Rio de Janeiro: 04 mar. 2004. Disponível em: <http://abedi.org.br>. Acesso em: 12 jul. 2004.

O diálogo estabelecido entre, essencialmente, o CNE, a ABEDi e a OAB revelou que as divergências encontravam-se, conforme acima já explicitado, em quatro itens: (a) carga horária e duração do curso, (b) conteúdos curriculares, (c) monografia e (d) estágio curricular.

Porquanto o primeiro item será objeto de deliberação própria, à qual se refere o artigo 11 do projeto de resolução que acompanha o Parecer CNE/CES nº 55/2004, ele não será aqui abordado.

E pouco será dito em relação aos conteúdos curriculares, pois eles reproduzem, em grande parte, aquilo que foi debatido ao longo desses últimos dezoito meses. Na verdade, poder-se-ia trazer apenas duas ponderações: (a) a surpreendente inclusão da antropologia no Eixo de Formação Fundamental (já que ela jamais foi mencionada ao longo dos debates) poderia ser acompanhada de uma explícita referência à história e (b) não obstante toda a fundamentação construída na parte discursiva do mencionado parecer e o desenrolar dos debates havidos, 'introdução ao direito', que de disciplina já fora transformada em matéria pela Portaria MEC nº 1.886/1994, agora virou conteúdo.

É, portanto, nos dois últimos pontos que permanecem as divergências e se concentram as ponderações em favor de sua revisão.

A) MONOGRAFIA

Na trajetória do debate, podemos, em um momento inicial, identificar duas posições antagônicas: uma favorável à monografia obrigatória e outra contrária à sua própria existência, as quais encontravam-se, respectivamente, inscritas na proposta de diretrizes curriculares redigida pela Comissão de Especialistas e encaminhada pela SESu ao CNE e no Parecer CNE/CES nº 1.070/1999.

Esse antagonismo seria resolvido, no âmbito do Parecer CNE/CES nº 146/2002, com a adoção do artigo 6º da proposta de resolução que o acompanhava, já que ele tornava a monografia opcional para as instituições de ensino.

Entretanto, em face da larga contestação dirigida ao Parecer CNE/CES nº 146/2002 e considerando a tentativa de conciliação entre as três posições que emergiam dos referidos documentos (ausência, existência opcional e existência obrigatória), buscou-se a construção de um consenso assentado no reconhecimento da necessidade de realização, preferencialmente em algum momento mais próximo do final do curso, de um exercício pedagógico concentrado em que o aluno fosse instado a exibir as habilidades e competências obtidas ao longo de sua formação.

Nesse sentido, deu-se uma clara convergência para se acatar a flexibilização do conteúdo desse exercício, que, no âmbito da Portaria MEC nº 1.886/1994, só poderia ser a monografia, para se admitir diversas outras modalidades, desde que fosse mantido o seu caráter obrigatório.

Se, por um lado, como afirma o Parecer CNE/CES nº 55/2004 (fls.15-16), os egressos não conseguirão demonstrar com a monografia que se realizou o perfil almejado para o graduando e nem conseguirão evidenciar a obtenção das habilidades e competências desejadas, por outro lado, sem a obrigatoriedade de realização de um trabalho de curso (ou de graduação), eles nunca terão sequer a oportunidade de evidenciar seus resultados, caso a instituição de ensino não institua a correlata obrigatoriedade.

Em outras palavras, o raciocínio esposado pelo mencionado parecer, sob o fácil argumento da formação contínua, ao desmerecer o que denomina de 'estreito e restrito direcionamento de uma monografia ou de um trabalho delimitado para uma especialização (já que eles refletiriam) determinados enfoques próprios da época da conclusão do curso, muitas vezes sem a devida sedimentação que assegure autonomia intelectual e de conhecimento' (fls.16), faz pouco caso não só da capacidade intelectual dos egressos da graduação como da própria pós-graduação *lato sensu*.

Na verdade, essa mesma lógica suprime a realização de qualquer exercício intelectual de maior fôlego, remetendo isso, *ad infinitum*, para um momento posterior que poderia ser, diz o parecer, de forma contraditória, nas especializações.

Enfim, a ABEDi, ressaltando que concorda com a idéia expressa na proposta de um trabalho de curso, insiste na urgência da revisão desse item nas diretrizes curriculares, tornando-o compulsório para o curso jurídico.

B) ESTÁGIO

Em seu corpo, o Parecer CNE/CES nº 55/2004 destaca que a Portaria MEC nº 1.886/1994, ao trazer inovações que se constituíram em avanços para o ensino jurídico, permitiu a integração dos conteúdos teóricos com as atividades práticas, sobretudo com o desenvolvimento da 'concepção do estágio curricular supervisionado como Prática Jurídica e não simplesmente como Prática Forense' (fls.11).

Essa mudança de perfil, que permitiu a realização de uma ampla discussão acadêmica sobre as formas de uma melhor integração entre teoria e prática, é, contudo, modificada pelo parecer, que estabelece um gigantesco retrocesso.

Com efeito, no modelo apresentado, na medida em que o estágio poderá ser desenvolvido fora da instituição de ensino, resta, em primeiro lugar, esvaziado o Núcleo de Prática Jurídica (espaço no qual a integração entre teoria e prática era viabilizada no curso jurídico) e, em segundo lugar, restabelece-se uma confusão há muito superada pela Portaria MEC nº 1.886/1994, ou seja, a mistura entre estágio curricular e estágio profissional.

Sem dúvida, convênios são importantes e devem ser utilizados, de forma parcial, para suprir as atividades que não são oferecidas na própria instituição de ensino, mas eles não podem substituir por completo uma for-

mação que necessita ser implementada em diálogo com a teoria e com o projeto pedagógico de cada curso jurídico.

Sem o rompimento desse laço quase umbilical entre o estágio curricular e o estágio profissional (e sem a realização daquele momento concentrado de reflexão que seria o trabalho de curso), aí sim é que se estará mais próximo de um ensino jurídico que se comprazera 'com a emissão de diploma de Graduação para aqueles que concluíram com aproveitamento médio, regular, as matérias ou disciplinas jurídicas estabelecidas na norma, muitas vezes cursadas mediana e compulsoriamente, apenas porque a norma (grade curricular) o exigiu, no limite do *quantum satis* para a sua creditação acadêmica' (fls.15).

Sem dúvida, nessas circunstâncias, o Eixo de Formação Prática, constituído essencialmente pelo estágio supervisionado, pelas atividades complementares e pelo trabalho de curso, quando exigido, tornar-se-á uma ficção no âmbito das instituições de ensino, pois, com as duas primeiras atividades sendo desenvolvidas externamente e a terceira delas sequer existindo, ele não será efetivamente implementado.

Enfim, a ABEDi, ressaltando a imperiosa necessidade do estágio ser desenvolvido no âmbito da instituição de ensino, por meio da inserção do corpo discente no Núcleo de Prática Jurídica, insiste na urgência da revisão desse item nas diretrizes curriculares.

Ao Pedido de Reconsideração foi juntada a minuta da proposta de texto para a Resolução que fixaria as novas diretrizes curriculares, já apresentada à CES/CNE por ocasião da reunião de 02 de dezembro de 2002 e da audiência pública de 16 de dezembro de 2003.

O Pedido de Reconsideração da ABEDi foi apreciado pela CES/CNE em 08 de julho de 2004, dando origem ao Parecer CNE/CES nº 211/2004. Nesse Parecer a Associação é citada diretamente 18 vezes.

Apenas os pedidos referentes à carga horária e à duração dos Cursos de Direito não foram contemplados no texto de Resolução que acompanha esse Parecer e que acabou se transformando na Resolução CNE/CES nº 9/2004 – a matéria será objeto de Resolução específica¹⁹. Os demais pedidos foram parcial ou integralmente atendidos. A situação pode ser mais bem visualizada no quadro comparativo abaixo. O texto da "Proposta ABEDi" é a segunda proposta

19 A matéria foi tratada pelo Parecer CNE/CES nº 329/2004, objeto de um segundo Pedido de Reconsideração da ABEDi, datado de 30 de novembro de 2004.

da Associação, decorrendo das negociações efetivadas com a Câmara de Ensino Superior do CNE no final de 2002 e elaborada sobre o texto da proposta de Resolução que acompanhava o Parecer CNE/CES nº 146/2002. Estão em *itálico* na "Proposta ABEDi" as alterações ou inclusões propostas pela Associação.

Quadro comparativo

Item	Proposta da ABEDi ²⁰	Resolução CNE/CES nº 9/2004 ²¹
Introdução	Art. 1º. O currículo do curso de graduação em Direito, a ser elaborado pelas Instituições de Ensino Superior, universitárias e não-universitárias, observará as Diretrizes Curriculares Nacionais, o disposto nesta Resolução e no Parecer CES/CNE nº [...].	Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.
Projeto pedagógico	Art. 2º. A organização curricular do curso de graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Parecer indicado no artigo precedente, abrangerá o regime de oferta, os componentes curriculares, o estágio	Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos

20 Associação Brasileira de Ensino do Direito. Proposta da ABEDi [Minuta de Resolução: Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito]. Brasília: 02 dez. 2002. Disponível em: <http://www.abedi.org.br>. Acesso em 12 jul. 2005.

21 Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Resolução CNE/CES nº 09/2004. Brasília: 29 fev. 2004. Disponível em: <http://www.abedi.org.br>. Acesso em 12 jul. 2005.

	<p>curricular supervisionado, as atividades complementares, o Trabalho de Curso, o sistema de avaliação, o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares e a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.</p> <p>§ 1º. O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:</p> <p>I - <i>concepção e objetivos do curso</i>, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;</p> <p>II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;</p> <p>III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;</p> <p>IV - formas de realização da interdisciplinaridade;</p> <p>V - modos de integração entre teoria e prática;</p> <p>VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;</p> <p>VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação (<i>lato sensu e stricto sensu</i>),</p>	<p>curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.</p> <p>§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:</p> <p>I - <i>concepção e objetivos gerais do curso</i>, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;</p> <p>II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;</p> <p>III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;</p> <p>IV - formas de realização da interdisciplinaridade;</p> <p>V - modos de integração entre teoria e prática;</p> <p>VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;</p> <p>VII - modos da integração entre Graduação e pós-Graduação,</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>quando houver; VIII - <i>concentrações, habilitações ou ênfases, a critério de cada instituição, de acordo com o surgimento de novos ramos jurídicos, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.</i> IX - <i>atividades de pesquisa e extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica e a inserção profissional;</i> X - <i>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;</i> XI - <i>concepção e composição das atividades complementares.</i> § 2º. <i>O projeto pedagógico conterá a descrição da biblioteca que lhe dará suporte, devendo ela incluir obras de reconhecida qualidade, adequada ao número de estudantes do curso, com acervo bibliográfico atualizado e pertinente às indicações bibliográficas das atividades didáticas, atendendo aos parâmetros correntes de avaliação da área, abarcando títulos nacionais e estrangeiros,</i></p>	<p>quando houver; VIII - <i>incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;</i> IX - <i>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;</i> X - <i>concepção e composição das atividades complementares; e,</i> XI - <i>inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.</i> § 2º <i>Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.</i></p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<i>clássicos e contemporâneos, assim como assinaturas de periódicos especializados impressos ou informatizados.</i>	
Perfil do graduando	Art. 8º. 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. 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.
Habilidades e competências	Art. 9º. O curso de graduação em Direito deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades: I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;	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-

	<p>II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.</p>	<p>jurídicas; II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.</p>
<p>Conteúdos e atividades</p>	<p>Art. 10. Os cursos de graduação em Direito deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, <i>atividades e conteúdos</i> que atendam aos seguintes eixos interligados de formação: I - <i>Eixo</i> de Formação Fundamental, que tem por objetivo integrar o estudante no campo do Direito, estabelecendo</p>	<p>Art. 5º O curso de Graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação: I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com</p>

	<p>ainda as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo, necessariamente, dentre outros condizentes com o Projeto Pedagógico, estudos que envolvam conteúdos essenciais como <i>Filosofia, Sociologia, Economia, Ciência Política, Psicologia e Ética</i>;</p> <p>II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação do Direito, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais; abrangendo, necessariamente, dentre outros condizentes com o Projeto Pedagógico, os seguintes conteúdos essenciais: <i>Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual</i>;</p> <p>III - Eixo de Formação Prática, por meio do Estágio Curricular Supervisionado e do</p>	<p>outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.</p> <p>II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e</p> <p>III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos,</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p><i>Trabalho de Curso, objetivando a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos.</i></p>	<p>especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.</p>
<p>Estágio curricular</p>	<p>Art. 4º. O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.</p> <p>§ 1º. <i>O estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição de ensino, no Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho superior acadêmico competente, facultando-se, porém, sua realização parcial por meio de convênios (estágio externo supervisionado).</i></p> <p>§ 2º. As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo</p>	<p>Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.</p> <p>§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em</p>

	<p>aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas profissões jurídicas.</p>	<p>departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente. § 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.</p>
<p>Trabalho de Curso</p>	<p><i>Art. 6º. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, sendo seus requisitos mínimos:</i> <i>I - Desenvolvimento de acordo com a Regulamentação própria de cada instituição, a qual conterá, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação;</i> <i>II - Desenvolvimento de atividade de pesquisa ou extensão jurídica, sob orientação de professor</i></p>	<p>Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos. Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e meca-</p>

	<p><i>habilitado;</i> III - Demonstração de domínio de linguagem científica na Ciência do Direito.</p>	<p>nismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.</p>
<p>Atividades Complementares</p>	<p>Art. 5º. As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade, <i>incluindo opções de pesquisa, extensão e ensino.</i> Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com o estágio curricular supervisionado ou com o Trabalho de Curso.</p>	<p>Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade. Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Art. 7º. As Instituições de Ensino Superior deverão</p>	<p>Art. 9º As Instituições de Educação Superior</p>

	<p>adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.</p> <p>Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, os critérios de avaliação a que serão submetidos.</p>	<p>deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.</p> <p>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.</p>
<p>Condições para conclusão e integralização curricular / Regimes acadêmicos</p>	<p>Art. 3º. A organização curricular do curso de Graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido</p>	<p>Art. 6º A organização curricular do curso de Graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o</p>

	o disposto no artigo precedente.	disposto nesta Resolução.
Duração do curso e carga horária	<p>Art. 11. A definição da duração do curso de Graduação, a carga horária e o tempo de integralização curricular, de acordo com os regimes acadêmicos previstos no art. 3º desta Resolução, serão estabelecidos no projeto pedagógico do curso e na respectiva organização curricular, de acordo com Resolução específica da Câmara de Educação Superior, na forma do Parecer CES/CNE 583/2001, aprovado em 04/04/2001, e respeitados os padrões internacionais, a experiência acumulada, os acordos internacionais de equivalência de cursos, <i>a carga horária mínima de 3.700 horas atividade e o prazo total mínimo de 5 (cinco) anos para integralização do Curso.</i></p>	<p>Art. 11. A duração e carga horária dos cursos de Graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.</p>
Vigência	<p>Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria nº 1.886/94 e demais disposições em contrário.</p>	<p>Art. 12. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta. Parágrafo único. As IES</p>

		<p>poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.</p> <p>Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

No período de 29 de setembro a 1º de outubro de 2004, a ABEDi realizou em São Paulo o III Congresso Brasileiro de Ensino do Direito. Casualmente ou não, a Resolução CNE/CES nº 9 é datada de 29 de setembro de 2004, tendo sido publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 1º de outubro do mesmo ano.

2.6 O Parecer CNE/CES nº 329/2004 e o novo pedido de reconsideração da ABEDi

Em 11 de novembro de 2004, a Câmara de Ensino Superior do CNE editou novo Parecer, de nº 329²², com o objetivo de estabelecer as cargas horárias mínimas dos cursos de graduação, bacharelado, na modalidade presencial.

O referido Parecer refere expressamente, em seu item 5 (“Audiência à sociedade – propostas e comentários”), a audiência pública ocorrida em 16 de dezembro de 2004, bem como a presença da ABEDi e da OAB nesse evento. Registra que, relativamente à área do Direito, as manifestações podem ser assim resumidas:

²² Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Parecer CNE/CES nº 329/2004. 11 nov. 2004. Disponível em: <http://www.abedi.org.br>. Acesso em 12 jul. 2005.

- a) carga horária total de 3.700 horas;
- b) duração mínima de cinco anos, com tempo máximo de integralização equivalente ao tempo mínimo acrescido de 50%;
- c) atividades complementares e estágio devem responder, em conjunto, por até 20% da carga horária total do curso.

Destaca também o amplo debate ocorrido em torno da possível diferenciação de critérios entre curso diurno e curso noturno. Nessa matéria a manifestação da área do Direito foi no sentido da “utilização dos mesmos critérios para ambos os cursos, ressaltando o que já existe na Portaria Ministerial nº 1.886/94, ou seja, a limitação das atividades noturnas a quatro horas diárias”:

Anexa ao Parecer CNE/CES nº 329/2004, segue a proposta de minuta para a Resolução específica, que tem o seguinte texto:

Art. 1º Ficam instituídas as cargas horárias mínimas para os cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, constantes da tabela, no anexo I.

§ 1º Cabe às instituições de educação superior:

I – dimensionar a carga horária de seus cursos de bacharelado, a ser cumprida em ofertas sob regime seriado, semestral, por sistema de crédito ou por módulos acadêmicos, a ser cumprida nos tempos letivos fixados na Lei nº 9.394/96 – LDB, com, no mínimo, duzentos dias letivos para o ano letivo/série ou cem dias letivos por regime semestral; e

II – fixar os tempos mínimos e máximos de integralização curricular por curso.

§ 2º Os estágios e atividades complementares dos cursos de graduação, bacharelado, na modalidade presencial, incluídos no cálculo da carga horária total do curso, não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações legais em contrário.

Art. 2º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Na tabela constante do anexo I, a carga horária mínima definida para os Cursos de Graduação em Direito é de 3.700 horas. Algumas das propostas apresentadas utilizavam a expressão “hora-aula” e outras apenas a expressão “hora”. Em realidade, “hora-aula” aparece tão somente em momentos descritivos, onde o Parecer refere propostas apresentadas. Nos espaços em que a manifestação é do próprio

relator, as expressões utilizadas são “hora” ou “carga horária”. Na minuta de Resolução consta apenas a expressão “carga horária”²³.

Tendo em vista a posição da área do Direito no sentido de que, além da carga horária mínima, se fixasse o tempo mínimo de duração do curso, a diretoria da ABEDi decidiu ingressar com novo Pedido de Reconsideração²⁴ junto à Câmara de Ensino Superior do CNE, nos seguintes termos:

1. A INCOMPLETA REGULAMENTAÇÃO

Em sua conclusão, o Parecer nº 329/2004 indica que seus relatores votam ‘favoravelmente à aprovação da carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelado, na modalidade presencial, (indicando que) as Instituições de Ensino Superior, a partir destes parâmetros, deverão fixar os tempos mínimos e máximos de integralização curricular por curso’ (fls.16).

Ocorre que um simples exame dessa conclusão evidencia que não foram obedecidos os parâmetros fixados para a matéria pelo próprio CNE e pela Secretaria de Educação Superior (SESu).

Com efeito, em sua primeira manifestação sobre o assunto, após a edição da LDB, esta egrégia Câmara, no Parecer nº 776/1997, indicava que as diretrizes curriculares deveriam, quanto à gestão temporal dos cursos: (a) assegurar, às instituições de ensino superior, ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos; (b) evitar ao máximo a fixação de conteúdos específicos, com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos; e (c) evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação.

Por sua vez, a SESu, por meio do Edital nº 4/1997, indicava que as futuras diretrizes curriculares deveriam estabelecer ‘uma duração mínima para qualquer curso de graduação, obrigatória para todas as IESs, a partir da qual cada IES terá autonomia para fixar a duração total de seus cursos (e) a questão do tempo máximo para a integralização do curso deve ser pensada em termos de percentuais, através de um acréscimo de até 50% (cinquenta por cento) sobre a sua duração em

23 RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Direito Educacional e o conceito de hora. *Revista@prender*. Marília, nº 24, pp. 64-65, maio/jun. 2005. Disponível também em: <http://www.aprendervirtual.com>

24 ASSOCIAÇÃO Brasileira de Ensino do Direito. Pedido de Reconsideração do Parecer CNE/CES nº 329/2004. Rio de Janeiro: 30 nov. 2004. Disponível em: <http://www.abedi.org.br>. Acesso em: 12 jul. 2004.

cada IES'. Posteriormente, a CES/CNE, no Parecer nº 583/2001, deliberou que 'a definição da duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos será objeto de parecer e/ou uma resolução específica da Câmara de Educação Superior'.

Foi nesse contexto que a CES aprovou o Parecer nº 100/2002, jamais homologado, refutando a idéia de adoção de um parâmetro único de carga horária e indicando que os cursos de graduação não poderiam ter um tempo de formação inferior a três anos. Na esteira da polêmica que se lhe seguiu, foi aprovada a Indicação CES/CNE nº 07/2002, cuja conclusão estabelecia, entre outras coisas, que: (a) os cursos de graduação terão a duração mínima de 3 anos, exigindo a integralização mínima total de 2.400 horas, e (b) os cursos das chamadas 'profissões imperiais' (medicina, direito e engenharias), por sua centenária tradição, terão preservadas a sua duração e cargas horárias de integralização, podendo, contudo, igualmente, beneficiar-se do período de transição mencionado, de 6 meses, para discutir e avaliar sua duração e integralização.

Em maio de 2003, foi aprovado o Parecer nº 108/2003, por meio do qual, apesar da ausência de sua homologação, iniciou-se um processo de audiências públicas para discussão e avaliação da duração e integralização dos cursos de bacharelado. No âmbito da área jurídica, essa consulta apresentou o seguinte consenso: (a) carga horária total de 3.700 horas; (b) duração mínima de cinco anos, com tempo máximo de integralização equivalente ao tempo mínimo acrescido de 50% (cinquenta por cento); e (c) atividades complementares e estágio devem responder, em conjunto, por até 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Finalmente, foi aprovado o Parecer nº 329/2004, que, estranhamente, ignora todas as indicações precedentes e se limita a fixar a carga horária mínima dos cursos de graduação e remeter às IES a fixação dos tempos mínimos e máximos de integralização curricular por curso. Não obstante as determinações e indicações prévias contidas nos Pareceres CES/CNE nº 776/1997, 583/2001 e 108/2003, na Indicação CES/CNE nº 07/2002 e no Edital SESu nº 4/1997, nenhuma palavra consistente ou conclusiva é oferecida a respeito da duração dos cursos. Em outros termos, esta egrégia Câmara, ao editar o Parecer nº 329/2004, desrespeitou toda a legislação prévia, não observando, sequer, os parâmetros que ela mesma se havia dado!

Nesse sentido, o Parecer necessita ser revisado para que não se tenha uma deliberação incompleta e inconsistente com todas as manifestações prévias desta mesma egrégia Câmara, as quais, após a edição da LDB, orientam todo o debate sobre a duração dos cursos.

2. O CASO DO DIREITO

Desde o início do diálogo que resultou na edição das diretrizes curriculares para o curso de Direito, constatou-se que a carga horária e duração do

curso representavam um dos pontos de divergência entre a visão da comunidade acadêmica representada pela ABEDi e de alguns Conselheiros desta egrégia Câmara.

Nas reuniões realizadas, em 21 de novembro de 2002 e 02 de dezembro de 2002, com os Conselheiros José Carlos de Almeida, Éfrem de Aguiar Maranhão, Edson de Oliveira Nunes, Arthur Roquete de Macedo e Lauro Ribas Zimmer, além do Secretário Executivo, Raimundo Miranda, sempre com a presença da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), restou reiteradamente indicado que a carga horária e a duração do curso, na esteira da revisão do Parecer CNE/CES nº 100, seriam objeto de regulamentação específica, não sendo incorporadas nas diretrizes, já que ela seria, quando muito, um parâmetro.

Posteriormente, em 16 de dezembro de 2003, foi realizada uma audiência pública específica para a duração dos cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, cujas manifestações encontram-se mencionadas no corpo do Parecer CNE/CES nº 329/2004. No âmbito do curso jurídico, tanto a ABEDi quanto a OAB manifestaram-se em favor de uma carga horária total de 3.700 horas e por uma duração mínima de cinco anos, com tempo máximo de integralização equivalente ao tempo mínimo acrescido de 50% (cinquenta por cento), além de indicar que as atividades complementares e o estágio deveriam responder, em conjunto, por até 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Para nossa surpresa, não obstante todo esse árduo trabalho de construção de consensos e superação de divergências, além de não traduzir as expectativas construídas pela comunidade a partir do debate entre todos havido e contrariar a legislação precedente oriunda desta mesma egrégia Câmara, o Parecer CNE/CES nº 329/2004 traz uma evidente e inequívoca omissão quanto à duração do curso que justifica o presente pedido de reconsideração.

Mas não é só!

Com efeito, esta egrégia Câmara explicitamente contraria a recente Resolução CNE/CES nº 9/2004, cujo artigo 11 estabelece que 'a duração e carga horária dos cursos de graduação (em Direito) serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior'. Esta redação simples e direta, reiteradamente utilizada em todas as diretrizes curriculares nacionais, evidencia que esta mesma egrégia Câmara não pode se omitir e deixar, agora, de se pronunciar sobre a duração dos cursos!

É difícil compreender, depois desta egrégia Câmara esclarecer que, durante a desejada transição em direção à absorção das novas realidades educacionais, a duração do curso de Direito ficaria inalterada, ela tenha tanta dificuldade em expressar, de forma inequívoca, o desejado parâmetro, conforme lhe exige toda a correlata legislação precedente.

Na verdade, como esta egrégia Câmara não pode prévia e normativamente estabelecer qual seria o tempo da transição, sob pena de tanto essa duração quanto a suposta nova realidade se revelarem ficções, ela optou por silenciar-se e, com isso, incorrer na aqui apontada inaceitável omissão normativa. Não há, por conseguinte, alternativa distinta: esta egrégia Câmara tem que, obrigatoriamente, manifestar-se sobre a matéria apontada, respondendo qual é a duração ideal do curso jurídico.

E qual seria, então, a duração ideal do curso jurídico?

Essa mesma egrégia Câmara já respondeu ao estabelecer, na Indicação CES/CNE nº 07/2002, que os cursos das chamadas 'profissões imperiais' (medicina, direito e engenharias), por sua centenária tradição, terão preservadas a sua duração e cargas horárias de integralização, podendo, contudo, igualmente, beneficiar-se do período de transição mencionado, de 6 meses, para discutir e avaliar sua duração e integralização.

Ora, o melhor espelho da discussão e da avaliação quanto à duração e à integralização do curso jurídico encontra-se na audiência pública realizada por esta egrégia Câmara, na qual tanto a ABEDi quanto a OAB manifestaram-se em favor dos cinco anos, que, reconhecidamente, traduzem a tradição e o costume da área. Estamos todos convencidos que essa duração está longe de representar um prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação, mas, ao contrário, representa o tempo ideal para a realização de um robusto percurso de formação jurídica e a conseqüente construção do conhecimento técnico-científico necessário para um adequado ingresso no mercado de trabalho.

3. CONCLUSÃO

Na convicção de, por um lado, ter reconstituído de forma fidedigna a trajetória dos debates em torno da duração, carga horária mínima e tempo de integralização do curso jurídico e, por outro lado, estar representando a vontade e o consenso construído na comunidade acadêmica, além da necessária obrigação desta egrégia Câmara se manifestar por completo sobre a matéria, a ABEDi expressa sua certeza no acatamento de suas razões e no deferimento do pedido de reconsideração aqui formulado, colocando-se à inteira disposição desta egrégia Câmara para subsidiá-la da forma que se fizer necessário em seu processo deliberativo.

Como este novo Pedido de Reconsideração da ABEDi ainda aguarda uma resposta efetiva por parte do CNE, as diretrizes curriculares permanecem incompletas, haja vista a falta de definição quanto à duração e carga horária mínimas dos Cursos de Direito.

3. Conclusão

As informações e o quadro comparativo apresentados deixam clara a participação da ABEDi na elaboração das novas diretrizes, em especial no que se refere aos avanços na definição do eixo de formação profissional, da obrigatoriedade de o estágio curricular ocorrer na própria IES e do trabalho de curso como atividade obrigatória.

Se a ABEDi não realizasse a aproximação com o CNE para a abertura de canais de comunicação razoavelmente efetivos, é provável que estivesse às voltas com batalhas jurídicas, ou mesmo judiciais, sobre conflitos do período 2002-2004 em parte superados.

Resta saber que encaminhamento será dado às questões da duração e da carga horária mínima dos Cursos de Direito. Talvez a ABEDi ainda se veja envolvida nessa disputa, em campos menos serenos.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ANUÁRIO
BEDi

ISSN: 1679-7523

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço
UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão

Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável

Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Lucía Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

- Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo**
Angélica Luciá Carlini 227
- Avaliação discente: bases para alteração da verificação da
relação ensino/aprendizagem**
Artur Stamford 237
- Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária
evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura
crítica, criativa e pacificadora**
Lucio Flávio J. Sunakozawa 247
- Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior -
Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004** 257

AS DIRETRIZES CURRICULARES E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NOS CURSOS DE DIREITO: O EXEMPLO PRIVILEGIADO DA ASSESSORIA JURÍDICA POPULAR¹

Paulo Abrão²
Marcelo Dalmás Torelly³

1. Preliminares

A edição de *diretrizes curriculares* para os cursos jurídicos brasileiros constitui definitivamente um novo marco para o Ensino do Direito e o conduz a um profundo re-pensar. Ao abandonar-se a perspectiva padronizante do currículo mínimo em favor de uma perspectiva que valoriza a ecologia dos saberes⁴, torna-se imperativa a construção de novas propostas pedagógicas que (re)organizem a profissão jurí-

1 O artigo apresenta as conclusões preliminares dos estudos realizados na linha de pesquisa *Extensão Universitária e a Construção de uma Nova Cultura Jurídica*, inserida no grupo de pesquisa *Direito Educacional e Ensino do Direito* da PUCRS.

2 Professor de Direito Tributário e Coordenador do Departamento de Direito Público da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Mestre em Direito pela Unisinos e doutorando em Direito na PUC/RJ.

3 Graduando em Direito na PUCRS. Membro do Núcleo de Assessoria Jurídica Popular (NAJUP). Pesquisador de iniciação científica inscrito no Programa de Pesquisa Voluntária da Faculdade de Direito da PUC/RS.

4 Que é, nas palavras de Boaventura de Sousa Santos, a vivência de "um conjunto de práticas que promovem uma nova convivência activa de saberes no pressuposto de que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer [...] [isso] implica uma vasta gama de valorizações, tanto de conhecimentos científicos, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistémicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na condição de aprendizes". SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade do século XXI*. São Paulo: Cortez, 2004, pp.77-78.

dica, respeitem e valorizem as diferenças de expectativas e focalizem o desenvolvimento de *habilidades e competências* entre os acadêmicos.

Partindo da premissa de que é acertada e bem-vinda tal mudança, observa-se um movimento de busca de experiências ou inovações que contribuam para mostrar o caminho para uma nova concepção de planejamento e prática curricular. Como tornar realidade o rol das *habilidades e competências* previstas nas novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito é o objeto deste artigo. Para tanto, toma-se o exemplo privilegiado da participação dos alunos do curso de Direito da PUCRS no NAJUP – Núcleo de Assessoria Jurídica Popular e seus diversos espaços de atuação em extensão, pesquisa-ação, práticas jurídicas em Direitos Humanos e ações comunitárias voltadas para a questão social.

Para a análise, dividir-se-á esse estudo em cinco partes: iniciando por estas (I) preliminares, seguindo para um (II) brevíssimo remonte histórico sobre as disposições e os momentos curriculares do ensino jurídico no Brasil, inserindo-se no (III) debate sobre as diferenças conceituais entre as categorias de “currículo mínimo” e de “diretrizes curriculares”, avançando para um (IV) estudo sobre a dicotomia entre *assistência jurídica* e *assessoria jurídica* e sua superação dialética, ilustrada com algumas experiências do NAJUP, para, por fim, apresentar (V) conclusões sobre a pesquisa qualitativa acerca do impacto no desenvolvimento de *competências e habilidades* jurídicas nos alunos da PUCRS que participaram das atividades de assessoria jurídica popular.

2. Os momentos históricos curriculares dos cursos de Direito no Brasil

O ano de 2005 marca os 180 anos da edição do primeiro documento legal relativo ao funcionamento de um curso de Direito no Brasil⁵. Apesar de o curso provisório de Direito na cidade do Rio de

5 DECRETO DE 9 DE JANEIRO DE 1825:

Crêa provisoriamente um Curso Jurídico nesta Côrte.

Querendo que os habitantes deste vasto e rico Império, gozem, quanto antes, de todos os benefícios prometidos na Constituição, art. 179, § 33, e Considerando ser um destes a educação, e pública instrução, o conhecimento de Direito Natural, Público e das Gentes,

Janeiro nunca ter chegado a funcionar, o decreto imperial é o primeiro registro de um documento oficial cujo objeto é o Ensino do Direito.

Como se sabe, os cursos de Direito se tornaram realidade definitiva em 1827 e de lá pra cá muita coisa aconteceu, desembocando, em pleno século XXI, numa expansão do número de matriculados em cursos de Direito que enseja (vide tabela abaixo) uma legítima preocupação com a qualidade do ensino:

MATRÍCULAS EM DIREITO ⁶			
ANO	TOTAL	PÚBLICAS	PRIVADAS
1995	215.177	44.643	170.534
2003	508.424	60.000	448.424

Pode-se resumir e sistematizar em três momentos esta longa trajetória dos marcos legais e regulatórios dos cursos de Direito no país:

e das Leis do Imperio, afim de se poderem conseguir para o futuro Magistrados habeis e inteligentes, sendo aliás da maior urgencia acautelar a notoria falta de Bachareis formados para os logares da Magistratura pelo estado de Independência Política, a que se elevou este Império, que torna incompativel ir demandar, como d'antes, estes conhecimentos a Universidade de Coimbra, ou ainda a quaesquer outros paizes estrangeiros sem grandes dispendios e incommodos, e não se podendo desde já obter os fructos desta indispensavel instrucção, si ella se fizer dependente de grandes e dispendiosos estabelecimentos de Universidades, que só com o andar do tempo poderão completamente realizar-se: Hei por bem, ouvido o Meu Conselho de Estado, crear provisoriamente um Curso Juridico nesta Côrte e cidade do Rio de Janeiro, com as convenientes Cadeiras e Lentes, e com methodo, formalidade, regulamento e instrucções, que baixarão assignadas por Estêvão Ribeiro de Rezende, do Meu Conselho, Meu Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império. O mesmo Ministro e Secretario de Estado o tenha assim entendido e o faça executar com os despachos necessários.

Paço 9 de janeiro de 1825, 4º da Independencia e do Imperio.

Com a rubrica de Sua Majestade Imperial.

Estevão Ribeiro de Rezende.

BRASIL. Leis etc. Collecção de decretos, cartas imperiais e alvarás do Imperio do Brazil de 1825. Rio de Janeiro: *Imprensa nacional*, 1885. p.4

- 6 BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório final do grupo de trabalho MEC-OAB*. Brasília, março de 2005. p.25. Acerta o relatório do MEC-OAB em promover a discussão da situação do ensino jurídico com o levantamento estatístico do número de matriculados e não pela crítica usual do número de faculdades de Direito. Aquele é revelador da dimensão da expansão real do ensino do Direito, enquanto o último, número de cursos, apenas revela a expansão desenfreada de instituições de ensino e seus *campi*.

1º momento – currículo único: adotou-se um currículo único para todos os cursos de Direito brasileiros de 1827 até 1962. Inclui-se neste período o ato de criação das Faculdades de Direito de Olinda e de São Paulo em 1827, a alteração curricular de 1854, a alteração curricular republicana de 1890 e a Lei 314/1895.

2º momento – currículo mínimo: estabelecem-se os conteúdos mínimos a partir dos quais são construídos os currículos plenos de cada instituição de ensino. O sistema vigorou de 1962 a 2004. Inclui-se neste período o Parecer 215, de 15/09/1962, do Conselho Federal de Educação (CFE), a Resolução do CFE 003/72 decorrente do Parecer do CFE 162/72, a Resolução do CFE 15/73 e a Portaria Ministerial 1.884/94⁷.

3º momento – diretrizes curriculares: estabelecem competências e habilidades que devem pautar a formação do graduando em Direito. Entrou em vigor em 29 de setembro de 2004, com a Resolução nº 09/2004 do Conselho Nacional de Educação.

Admitir que as diretrizes curriculares aprovadas, homologadas e publicadas sob a Resolução nº 09/2004⁸ representam uma nova etapa para o Ensino do Direito implica um “dar-se conta”, no que se refere à formação do graduando, do deslocamento da abordagem dos conteúdos mínimos (modelo conteudista) para as *habilidades e competências* (modelo de habilidades e competências).

Daí que o desafio posto aos cursos de Direito é o de conceber e implementar projetos de cursos que concretizem, em seu instrumental educativo e pedagógico, as *habilidades e competências* previstas na Resolução nº 09/2004. Que habilidades e competências são essas?

3. Currículos mínimos versus diretrizes curriculares: dos conteúdos às habilidades e competências

Se a LDB 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do extinto Conselho Federal de Educação, levou à criação dos currícu-

⁷ Para a descrição desta trajetória, ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Ensino do direito no Brasil*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

⁸ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004, *Diário oficial da união*, nº 189, de 1º de outubro de 2004, Seção 1, p.17/18. A resolução em questão estabelece em seu artigo 12º que as diretrizes curriculares deverão ser implementadas obrigatoriamente no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir de sua publicação.

los mínimos para os cursos de Direito em 1962, é preciso reconhecer que também a atual LDB (Lei 9.394/96) é a força motriz para a concepção de diretrizes curriculares.

Em 1997, cumprindo o determinado pela nova LDB, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 776, definindo os seguintes princípios para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação:

- 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 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 pré-determinadas, 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 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 acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Da simples leitura destes princípios se depreende que as Diretrizes Curriculares Nacionais fundamentam-se na idéia de flexibilidade, de criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, de maior autonomia das instituições na definição das suas propostas curriculares, de definição das competências e habilidades que se deseja desenvolver, de valorização da autonomia do estudante na construção do conhecimento e, por fim, do entendimento de que a graduação constitui-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente.

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), constante da Lei 10.172/ 2001, define como objetivos e metas

4.3.11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem⁹.

Logo após, o Parecer 67/2003 do Conselho Nacional de Educação estabelece os referenciais para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as quais pautarão a formação das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.

As diferenças entre currículos mínimos e diretrizes curriculares estão sistematizadas neste Parecer e podem ser demonstradas pelo seguinte quadro:

Currículos Mínimos	Diretrizes Curriculares
<p>Enfatizam o exercício do profissional, cujo desempenho resulta especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes enfileiradas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados pelo CNE em uma resolução por curso.</p>	<p>Concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e formação profissional fundamentada na competência teórica-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas demandas.</p>
<p>As instituições não têm liberdade para reformulações nos componentes curriculares estabelecidos nacionalmente por Resolução do CFE, inclusive com detalhamento de conteúdos obrigatórios, inibindo a inovação e criatividade.</p>	<p>Ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem projetos pedagógicos para cada curso, adequados às demandas e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes maior autonomia na definição de currículos plenos para os cursos.</p>

⁹ BRASIL. Lei 10.172 – Plano nacional de educação. Brasília, 2001, ponto 11 do item 4.3 – Objetivos e Metas.

Representam um instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, prevalecendo neles, muitas vezes, interesses corporativos que obstaculizam o ingresso no mercado de trabalho e prorrogam ou ampliam, desnecessariamente, a duração do curso.	Orientam-se 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 do exercício profissional.
Propõem-se a mensurar o desempenho profissional ao final do curso.	Propõem-se a balizar a formação de um profissional em preparação permanente, visando a progressiva autonomia laboral e intelectual do aluno, apto a superar os desafios das novas condições de trabalho e de produção de conhecimento, assim como de domínio de tecnologias.
Pretendem, como produto, um profissional "preparado".	Pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas.
São fixados para uma determinada habilitação, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada.	Ensejam variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.
Emitem um diploma para validar o pleno exercício profissional.	Não se vinculam a diploma e a exercício profissional, pois os diplomas constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares (art. 48 da Lei 9.394/96).

Estas diferenças demonstram claramente o espírito e o potencial das DCN em relação aos currículos mínimos, que, no caso específico dos cursos de Direito, constavam da Portaria 1.886/94¹⁰.

¹⁰ Vale ressaltar alguns dos avanços e a importância histórica do Parecer 1.886/94 para os cursos de Direito no Brasil, seja no fomento a uma cultura de pesquisa ou na exigência da monografia obrigatória, seja na equiparação dos ensinamentos diurno e noturno ou na distinção entre prática jurídica simulada e real, destacando-se, finalmente, o papel das atividades complementares na formação do estudante.

Há de se admitir que a diferença conceitual entre *habilidade* e *competência* não é consensual. Para alguns há complementaridade entre os conceitos, sendo difícil distingui-los com exatidão, enquanto para outros a diferença está no fato de as habilidades relacionarem-se ao “fazer” e as competências, ao “saber”.

A idéia de *competências* é largamente analisada pelo professor Philippe Perrenoud, da Universidade de Genebra, Suíça. Para ele, *competência* seria a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) a fim de solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações¹¹. *Habilidade*, seguindo Roberto Aguiar, é um conceito relacional: quem é hábil, o é para determinada função, procedimento ou interferência. Ela está voltada para uma direção, é uma aptidão intencional.¹²

Mas, afinal, a despeito das diferenças conceituais, quais as *habilidades e competências* previstas na formação do profissional egresso de um curso de Direito?

Segundo o art. 4º da Resolução 09/2004, são as seguintes:

- 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;

11 PERRENOUD, Philippe. Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud, *Nova escola*. setembro de 2000, pp.19-31. O autor cita três exemplos: “a) Saber orientar-se em uma cidade desconhecida mobiliza as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos; e os seguintes saberes: ter noção de escala, elementos da topografia ou referências geográficas; b) Saber curar uma criança doente mobiliza as capacidades de observar sinais fisiológicos, medir a temperatura, administrar um medicamento; e os seguintes saberes: identificar patologias e sintomas, primeiros socorros, terapias, os riscos, os remédios, os serviços médicos e farmacêuticos; c) Saber votar de acordo com seus interesses mobiliza as capacidades de saber se informar, preencher a cédula; e os seguintes saberes: instituições políticas, processo de eleição, candidatos, partidos, programas políticos, políticas democráticas etc. Esses são exemplos banais. Outras competências estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais. Os seres humanos não vivem todos as mesmas situações. Eles desenvolvem competências adaptadas a seu mundo. A selva das cidades exige competências diferentes da floresta virgem, os pobres têm problemas diferentes dos ricos para resolver. Algumas competências se desenvolvem em grande parte na escola. Outras não”.

12 AGUIAR, Roberto. *Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. pp.17-18.

- 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.

Resta evidente que estas *habilidades e competências* previstas nas diretrizes curriculares são o indicativo para as *habilidades e competências* a serem forjadas na elaboração do projeto pedagógico de cada curso de Direito, as quais devem inspirar e contemplar as *habilidades e competências* a serem desenvolvidas em cada disciplina.¹³

Vale recordar que muito recentemente, na legislação do Exame Nacional de Cursos (“Provão”), substituído pelo ENADE¹⁴, aparece também um rol de *habilidades e competências*, em parte diferentes, mas complementares ao previsto na Resolução 09/2004:

- a) formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais;

13 “Apenas teria sentido se pensar em competências somente em nível dos Projetos Pedagógicos se não houvesse competências que todos os profissionais de uma determinada área têm de possuir. Em realidade temos de separar as competências gerais, que todos devem possuir (definidas em nível de Estado – PNE e DCN), das competências específicas do projeto institucional da IES e pedagógico do Curso (definidas em nível da IES – PDI e Projeto Pedagógico) e das competências a serem trabalhadas em cada disciplina (em nível da relação professor-aluno – Plano de Ensino). Perrenoud (de novo ele!) faz essa distinção, de maneira bastante clara. Pensar projetos a partir de competências e não de conteúdos é bastante complexo. Na elaboração do Plano de Ensino, por exemplo, a escolha de textos, exercícios, formas de avaliação e estratégias pedagógicas tem de ser pensada em função das competências que se deseja que o aluno tenha adquirido ao final da disciplina. É bem mais difícil do que adotar um livro ou um conjunto de textos e elaborar provas de memória”. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Mensagem lista de discussão da ABEDi (abedi@yahoogrup.com.br). Assunto: *Habilidades e competências – níveis*. 13/06/2005, 18h31min.

14 O atual ENADE, Exame Nacional de Desempenho, substituto do ENC (“Provão”) e que avalia o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, afere o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso, suas habilidades de 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. Brasil. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/l10861.pdf>.

- b) senso ético e profissional, associado à responsabilidade social, com a compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas e da busca constante da libertação do homem e do aprimoramento da sociedade;
- c) capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito, aliada ao raciocínio lógico e à consciência da necessidade de permanente atualização;
- d) capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as exigências sociais;
- e) capacidade de desenvolver formas extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos; e
- f) visão atualizada de mundo, em particular, consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço.

Em trabalho já referido, Roberto Aguiar¹⁵ explora as habilidades específicas para o exercício jurídico. Para o professor da UnB, além da habilidade preliminar de escolher o Direito como profissão e a faculdade ou curso adequado – incluída a habilidade de se relacionar com os setores mais “vivos” e criativos da instituição de ensino escolhida – o aluno deveria desenvolver outras, específicas para o exercício jurídico:

- a) habilidade de dialogar, jogar e clamar por ética num mundo marcado pela velocidade e ineditismo dos problemas;
- b) habilidade de acumular repertório dentro de um contexto multidisciplinar;
- c) habilidade de desenhar em sua existência caminhos éticos, opções políticas transformadoras e soluções inovadoras;
- d) habilidade de ser curioso, de não se conformar com a primeira solução, de não aceitar caminhos superficiais e de contextualizar a questão ao invés de simplesmente adequá-la às formalidades legais ou ao entendimento dominante e hegemônico;
- e) habilidade de entender o mundo, promovendo uma consciência dinâmica do que o cerca;
- f) habilidade de entender o outro;
- g) habilidade de entender a si mesmo;
- h) habilidade de se comunicar, isto é, de perquirir o sentido mais profundo nos textos e contextos, tornando-se capaz de recriar, ressemantizar, construir imaginários, além de interpretar e redigir;
- i) habilidade de entendimento e releitura das normas;
- j) habilidade de entender, interferir e solver conflitos;
- k) habilidade de deslocar o olhar;

15 *Op. cit.*, pp.147-163.

- l) habilidade de disciplinar-se;
- m) habilidade de formar repertório;
- n) habilidade de captar o novo;
- o) habilidade de legislar;
- p) habilidade de negociar;
- q) habilidade de arbitrar;
- r) habilidade de pesquisar;
- s) habilidade de fundamentar e argumentar;
- t) habilidade de jogar;
- u) habilidade de operar com as técnicas jurídicas tradicionais;
- v) habilidade de trabalhar com tecnologias;
- x) habilidade de compreender novos problemas;
- y) habilidade de trabalhar com outras línguas; e
- z) habilidade de agir e pensar multidisciplinarmente.

Para os fins deste artigo, visando dar maior sistematicidade no tratamento do tema das *habilidades e competências*, partir-se-á da seguinte classificação¹⁶:

A) Aquelas que denominaremos *competências e habilidades sociais*, quais sejam, todas que envolvem a capacidade de trabalhar em grupo, de ter mais clara a dimensão social da existência humana e de entender as relações sociais de poder que engendram a vida social;

B) um segundo rol de *competências e habilidades comunicativas*, que envolvem a capacidade de se expressar e de se fazer compreender que resultam em maior autonomia de raciocínio, maior emancipação intelectual, maior possibilidade de realizar análises críticas acerca dos fatos e das coisas e, conseqüentemente, maior capacidade argumentativa e;

C) por fim, as *competências técnicas e instrumentais*, como todas as que se traduzem no domínio de um conjunto de técnicas e saberes profissionalizantes e especializados, assim como a de sua linguagem específica.

Antes de continuar, vale ressaltar que independente de como estas diferentes *habilidades e competências* serão trabalhadas pelos

¹⁶ A classificação foi inspirada pelas anotações de leitura ao texto: PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz. *Intervenção e conhecimento: a importância do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática pedagógica*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2001.

cursos de Direito, uma coisa é certa: elas devem conectar-se ao perfil do formando, também estabelecido nas diretrizes curriculares:

[...] 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, 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 cidadania¹⁷.

Deste modo, pode-se inferir que a partir da inovação introduzida pelas diretrizes curriculares, uma nova indagação deve (pré-)ocupar os gestores acadêmicos do Direito junto a seus corpos docente, discente e técnico-administrativo: quais instrumentais educacionais podem/devem ser adotados para concretizar eficazmente tais habilidades e competências?

A experiência do NAJUP – Núcleo de Assessoria Jurídica Popular, como pretende-se demonstrar, pode ser um exemplo privilegiado para a concretização do desenvolvimento de diferentes elementos do rol de habilidades e competências previstas nas diretrizes curriculares.

4. O núcleo de assessoria jurídica popular

A assessoria jurídica popular universitária surgiu no Brasil no final da década de 1970. Sua atuação buscava atender sobretudo a demandas populares, visando não apenas a obter o remédio jurídico necessário para sanar um problema, mas promover a emancipação-cidadã através *de redes coletivas e plurais de Direito*, fomentadas pelo protagonismo político da cidadania, tornado agente da própria causa. A diferenciação no foco dos trabalhos, bem como a perspectiva social da assessoria, terminaram por gerar uma dicotomia entre os serviços de assistência judiciária e de assessoria jurídica.

17 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004. *Diário oficial da união*, nº 189, de 01.10.2004, art. 3º.

As práticas de assessoria fundam-se exatamente na percepção das limitações da assistência jurídica tradicional. Tais limitações já eram destacadas pela professora Ada Pellegrini Grinover:

[É necessário] rever o antigo conceito de assistência judiciária aos necessitados, porque, de um lado, a assistência judiciária não significa apenas assistência processual, e porque, de outro, necessitados não são apenas os economicamente pobres, mas todos aqueles que necessitam de tutela jurídica: o réu revel no processo-crime, o pequeno litigante nos novos conflitos que surgem numa sociedade de massas, e outros mais que podem emergir em nossas rápidas transformações sociais¹⁸.

A partir da percepção das novas necessidades trazidas pela sociedade de massas ao mundo do Direito, desenvolveu-se uma nova idéia de atendimento jurídico, que inclui também aspectos extrajudiciais de atuação, visando a mais ampla proteção e efetivação dos direitos. Os serviços de assessoria são, assim, serviços de efetivação de direitos, sobretudo dos direitos humanos e fundamentais, baseados em princípios de construção participativa da cidadania e de horizontalidade entre o atendido e o operador jurídico: "O advogado [e/ou estudante!] coloca-se como um dentre os participantes de uma luta ou postulação jurídica que beneficiará toda a comunidade. Confere a seu conhecimento profissional uma função social que suplanta a harmonização ou solução de litígios individuais"¹⁹.

Ao trabalhar com a idéia de construção coletiva da cidadania, os serviços inovadores, como os de assessoria jurídica, passaram a preocupar-se com o acesso à justiça, que, segundo Campilongo,

é confundido com o acesso aos tribunais. [...] O Judiciário é apenas um dos *locus* de atuação dos serviços legais. Havendo disponibilidade de espaços políticos, os serviços legais alternativos podem mobilizar recursos para além da arena judicial, especialmente no nível legislativo e administrativo. Os direitos sociais dependem, para sua eficácia, da implementação de

18 GRINOVER, Ada Pellegrini. *Novas tendências do direito processual*. Rio de Janeiro: Forense, 1990. p.247.

19 CAMPILONGO, Celso Fernando. Assistência jurídica e realidade social: apontamentos para uma tipologia dos serviços legais. In: *Discutindo a assessoria popular*. Rio de Janeiro: FASE, 1991. p.13.

políticas públicas. Nesse campo, a adjudicação clássica ainda possui limitações. Recorrer a outras arenas, além de mais rápido e eficiente, pode ser mais adequado na defesa dos direitos aos serviços sociais. Nesse jogo, a adjudicação clássica cede lugar a técnicas de negociação, barganha e arbitragem que chegam, com frequência, a jogos com soma diferente de zero, ou seja, onde todas as partes conquistaram algumas garantias²⁰.

Assim, nas décadas de 1970 e 1980, os serviços de assessoria passaram a refutar a idéia de atendimento jurídico verticalizado e hierarquizado imposta pelos serviços de assistência a reboque da advocacia tradicional, formada no paradigma contencioso, concentrando-se no atendimento das demandas dos movimentos sociais que surgiam e precisavam de apoio para superar a repressão política imposta pelos governos militares naquele contexto histórico.

A idéia de assessoria jurídica pressupõe que somente o saneamento das carências econômicas, políticas e sociais, conjunta e indissociavelmente, é capaz de devolver a dignidade e o *status* humano negados às pessoas. Daí ultrapassar o mero atendimento judicial da demanda – rotineiramente prestado a *indivíduos* pelos serviços de assistência e escritórios-modelo – para apoiar a organização político-social dos *coletivos* cujos direitos tenham sido violados, despertando-lhes o senso de cidadania para só então, se necessário, oferecer a essas *comunidades* o serviço jurisdicional para a materialização judicial desses direitos.

Com o advento da redemocratização começou a ser superada a dicotomia assessoria-assistência. Revitalizados nas universidades, os serviços de assistência passaram a incluir novas demandas, alterando antigas práticas autoritárias e concentrando-se também em questões sociais. Do mesmo modo, algumas assessorias passaram a integrar escritórios-modelo universitários, sobretudo no Nordeste, obtendo reconhecimento institucional e fortalecendo seu trabalho. A noção de dicotomia dá lugar à de necessária complementaridade e ambos os serviços jurídicos passam a trabalhar de forma integrada na defesa dos direitos humanos, respeitando suas peculiaridades e diferenças.

²⁰ CAMPILONGO, Celso Fernando. *op. cit.*, p.17.

Nosso objeto de pesquisa, o Núcleo de Assessoria Jurídica Popular (NAJUP), foi criado em fevereiro de 2002, em Porto Alegre, por estudantes da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, após contato com assessorias do movimento estudantil e da advocacia popular de todo o país.

Com a participação voluntária de estudantes da Faculdade de Direito e o apoio de alunos de outros cursos e universidades, o NAJUP desenvolve *Projetos de Capacitação Popular para o Direito* em comunidades de Porto Alegre e região metropolitana, atuando em diversas áreas de interesse coletivo, como a defesa dos direitos da criança e do adolescente, dos direitos trabalhistas, do direito à comunicação e do direito de associação e organização civil. Paralelamente às capacitações, o NAJUP também promove *Oficinas de Sensibilização de Estudantes para os Direitos Humanos* e *Oficinas de Introdução à Assessoria Jurídica Popular* em diversas Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul, entre elas a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Centro Universitário UniRitter e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Em março de 2003, em parceria com a Comissão de Cidadania e Direitos Humanos da Assembléia Legislativa gaúcha, o NAJUP produziu a cartilha *Um Trote no Conformismo*, distribuída a mais de 1500 calouros de Direito em todo o Estado. A publicação traz informações sobre a Assessoria Jurídica Popular e a importância de novas formas de atuação jurídica para a transformação social, o combate à pobreza e a efetivação dos direitos humanos. *Um Trote no Conformismo* chegou a diversas capitais e cidades do interior nos Estados de Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Ceará, Bahia, Mato Grosso do Sul, Alagoas e Rio Grande do Norte.

A repercussão das iniciativas levou o NAJUP a associar-se com diversas entidades e associações comunitárias, principalmente do chamado terceiro setor, para a realização de parcerias e trabalhos conjuntos. Destacam-se as *oficinas com trabalhadoras domésticas*, que procuram tornar essas profissionais cientes de seus direitos, além de fomentar o espírito associativo, destacando a importância da organização coletiva das trabalhadoras na defesa de seus direitos.

Do estudo do direito constitucional surgiram grupos de pesquisa-ação²¹ em direito à comunicação que desembocaram, por sua vez, em atividades junto a rádios comunitárias. Formou-se, assim, um grupo temático dentro do núcleo para o estudo das questões jurídicas e sócio-culturais pertinentes ao direito coletivo das comunidades à comunicação, destacando sempre o caráter de emancipação social e defesa identitária/comunitária que tais rádios representam contra a massificação da grande mídia. Nos últimos anos, os *direitos de indivíduos portadores de HIV*, bem como os de *minorias étnicas e culturais* foram abordados em seminários e palestras.

No ano de 2004, o NAJUP, a ONG Acesso e Direitos Humanos e a Procuradoria Geral do Município de Porto Alegre firmaram convênio para que os estudantes prestassem estágio em assessoria na Equipe de Assistência Jurídica Municipal de Porto Alegre²², trabalhando com as questões de Regularização Fundiária e Assistência em Processos de Usucapião. A triangulação entre universidade (NAJUP), sociedade civil organizada (ONG Acesso) e poder público (Prefeitura Municipal) abriu caminho para o maior projeto do NAJUP: o *Projeto Moradia*, relacionado com o direito fundamental à habitação. A iniciativa buscou diluir as divisões artificiais entre Estado, sociedade e universidade, erigindo uma rearticulação social pró-ativa na construção dos direitos fundamentais. Nesse trabalho, membros do Núcleo passaram a informar (e, portanto, a formar) a população sobre seus direitos, estimulando – nela e em si mesmos – a idéia do protagonismo político na construção dos direitos humanos e fundamentais, ao mesmo tempo em que buscavam potencializar o trabalho forense da Equipe de Assistência Jurídica Municipal da PGM (Procuradoria Geral do Município), contribuindo na organização de dados e no trabalho peticional. Trata-se, concretamente, da desejada associação entre o trabalho de assistência jurídica e o de assessoria.

21 A pesquisa-ação difere-se da pesquisa tradicional por incentivar a integração do pesquisador com o objeto, estimulando a intervenção de um no outro, constituindo uma troca e uma construção conjunta de saberes que respeitam a diferença e a pluralidade de culturas. Para saber mais: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade do século XXI*. São Paulo: Cortez, 2004, p.75.

22 Instituída pela Lei Municipal nº 7.433/94 e alteração posterior, combinada com o art. 16º § único da Lei Federal nº 1.060/50.

Em 2005, com o acúmulo de experiências e trabalhos acadêmicos, e no intuito de socializar a produção do Núcleo, contribuindo para a disseminação de serviços de assessoria, foi produzida pela Edipucrs, duas publicações eletrônicas, em CD-ROM²³, a primeira intitulada *Introdução à Assessoria Jurídica Popular* e a segunda Sistema Jurídico e Demandas Populares reunindo artigos dos palestrantes e participantes dos I e II Curso de Introdução à Assessoria Jurídica Popular realizados em Porto Alegre em junho e outubro na PUCRS.

5. À guisa de conclusão: o impacto do NAJUP para o desenvolvimento das habilidades e competências dos graduandos em direito

Os primeiros resultados da pesquisa qualitativa desenvolvida indicam que o trabalho no NAJUP estimulou *habilidades e competências* entre os formandos – que para fins deste artigo foram classificadas em competências e habilidades *sociais, comunicativas e técnico-instrumentais*. A pesquisa foi elaborada a partir de entrevistas com estudantes de Direito da PUCRS que participaram das diferentes atividades do Núcleo, da análise de relatórios e avaliações de projetos e do retorno oferecido pela própria comunidade.

Naquilo que denominamos *competências e habilidades sociais* e envolvem a capacidade de trabalhar em grupo, de ter mais clara a dimensão social da existência humana e de entender as relações sociais de poder que engendram a vida social, os questionários apontam que a participação nas atividades de assessoria jurídica popular contribuiu efetivamente, segundo os próprios estudantes, para a tão almejada formação ampla e humanista dos egressos do curso de Direito.

As experiências vividas em atividades integradas de pesquisa-ação e extensão comunitária, seja nas comunidades marginais da região metropolitana de Porto Alegre, seja nos órgãos da administração pública municipal ou em espaços jurisdicionais, possibilita-

23 ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo Dalmás; MIOLA, Iagê Zendron; CARLET, Flávia (orgs). *Introdução à assessoria jurídica popular*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005. CD-ROM. ABRÃO, Paulo & TORELLY, Marcelo Dalmás (orgs). *Sistema Jurídico e Demandas Populares*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005. CD-ROM.

ram aos acadêmicos da Faculdade de Direito da PUCRS dimensionar melhor a complexidade, os conflitos e as demandas atuais da realidade social. Atuando diretamente nas demandas, os graduandos experimentaram a prática do Direito de forma dinâmica e diferenciada, pelo valor humanístico agregado à ação.

As idéias de pesquisa-ação e de extensão universitária, integradas, agregaram um potencial emancipatório relevante para a construção de uma cultura jurídica comprometida com a ampliação da justiça social pela atividade política participativa²⁴, bem como para a almejada integração universidade-sociedade²⁵.

Nestes termos e como se verificou, as atividades de assessoria jurídica popular atenuam duas das principais críticas presentes no cenário da “crise do ensino jurídico”: a do distanciamento entre o ensino do Direito e a realidade social (incluída a desconexão da teoria do Direito com tal realidade e a dissociabilidade na compreensão dos fenômenos jurídico e político²⁶) e a da malfadada dualidade teoria-prática na aprendizagem do conhecimento.

Quanto às *competências e habilidades comunicativas*, que envolvem a capacidade de se expressar e de se fazer compreender, o trabalho dos graduados no NAJUP resultou em maior autonomia de raciocínio, maior emancipação intelectual, maior possibilidade de realizar análises críticas acerca dos fatos e das coisas e, conseqüentemente, maior capacidade argumentativa.

24 Esse conceito é de Hannah Arendt, que define a ação como algo eminentemente político, articulando-a com o conceito de poder – fenômeno coletivo. Para saber mais, ver: ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. pp.188-259.

25 Do ponto de vista institucional, a própria universidade se enriquece, pois as atividades do Núcleo apontam fortemente para a idéia de inserção social dos cursos universitários e da valorização do cumprimento da função social da universidade com a implementação de ações indissociáveis entre ensino, pesquisa e extensão, voltadas para a reflexão crítica da estrutura social e para uma efetiva inserção da “comunidade universitária” na “comunidade da polis”.

26 Nesse sentido, Habermas assevera que “arrastada para cá e para lá, entre facticidade e validade, a teoria da política e do Direito decompõe-se atualmente em facções normativistas, que correm o risco de perder o contato com a realidade social, e princípios objetivistas, que deixam fora de foco qualquer aspecto normativo, pode ser entendida como admoestação para não nos fixarmos numa única orientação disciplinar e, sim, nos mantermos abertos a diferentes posições metódicas (participante versus observador), a diferentes finalidades teóricas (explicação hermenêutica do sentido e análise conceitual versus descrição e explicação empírica), a diferentes perspectivas de papéis (o do juiz, do político, do legislador, do cliente e do cidadão)”. HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre facticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. p.23.

Na medida em que os estudantes se tornaram protagonistas da própria formação, tiveram sua inteligência estimulada e desafiada pela articulação do ensino e da prática jurídica no meio social. Deste modo, compreenderam melhor os fundamentos de sua argumentação e a partir daí fizeram-se também melhor compreender pelos outros, aprendendo a trabalhar com as pessoas e respeitando-lhes a identidade, a cultura e mesmo os vícios²⁷. A sociedade complexa exige autonomia intelectual e raciocínio lúcido dos profissionais nela inseridos.

Por fim, no terreno das *competências técnicas e instrumentais*, que se traduzem no domínio de um conjunto de técnicas e saberes profissionalizantes e especializados, assim como de sua linguagem específica, o incremento foi realmente notável.

Sendo a assessoria jurídica popular um trabalho de pesquisa-ação, o acadêmico pôde familiarizar-se com o instrumental da dogmática jurídica e desenvolver idéias úteis para a comunidade, apontando-lhe as falhas e a melhor maneira de compreender seus conflitos de interesses, bem como as respectivas soluções. Independentemente de seu nível acadêmico, cada estudante obrigou-se a incrementar seus estudos e a dominar os conteúdos próprios das diferentes áreas do saber jurídico, tamanha a responsabilidade a qual se depararam.

Vale lembrar que o trabalho de extensão – desenvolvido no dia-a-dia de projetos onde os estudantes pesquisaram, atuaram e viveram novas realidades jurídicas – serviu para complementar sua formação curricular de forma plural e transdisciplinar, proporcionando-lhes uma legítima “relição dos saberes”²⁸. O NAJUP, ao iniciar o *Projeto Moradia* em associação com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, não abriu mão da característica inovadora dos serviços prestados pelas assessorias, buscando na estrutura do poder público um espaço onde pudesse agir de maneira interdisciplinar. Esse espaço foi a Equipe de Assistência Jurídica Municipal, que atuava em ações de usucapião urbano em favor das comunidades que

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

28 Para saber mais sobre esse conceito, ver: MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita – repensar a reforma reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001; MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez editora, 2001.

demandavam projetos de urbanização em áreas irregulares via orçamento participativo. Composta por procuradores municipais, assessores comunitários, assistentes sociais e engenheiros, entre outros profissionais, a Equipe ofereceu condições para que fosse iniciada uma interlocução direta com a população, permitindo a troca e construção coletiva de saberes. Forjado de maneira mais autônoma, esse conhecimento transdisciplinar, tende a ser mais sólido e perene do que o advindo de um simples exercício de abstração individual em sala de aula. Sendo assim, implica um crescimento espontâneo do saber.

Outra vantagem identificada pelos estudantes que participaram dos projetos do NAJUP foi a da integração entre ensino, pesquisa e extensão, além da habilidade de lidar com mecanismos alternativos de resolução de conflitos, como a mediação e conciliação.

Traçando um paralelo com a Resolução 09/2004, não ficou difícil relacionar as ações do NAJUP com os objetivos, perfil do egresso e as habilidades e competências ali previstas. Em atividades desta natureza, o estudante deixa a Academia para trabalhar junto às comunidades, realizando a “inserção institucional, política, geográfica e social” (Art 2º, §1º, I). Do mesmo modo, a promoção da atividade é naturalmente um “estímulo à extensão” (Art 2º, §1º, VIII) universitária, assim como sua preparação requer “pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito” (Art 4º, III). A “adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos” (Art 4º, IV) é transcendida, já que, além da necessidade de atuação “formal”, cabe também ao estudante, através de uma avaliação crítica da realidade social (Art 4º, VII), a percepção das melhores alternativas políticas para a efetivação dos direitos sociais em questão – iniciando pela própria auto-organização das comunidades. As oficinas sobre direito do trabalho e direito previdenciário para trabalhadoras domésticas integraram saberes teóricos e práticos (Art. 2º, §1º, V). Não obstante, nesta única atividade foi trabalhada boa parte das competências e habilidades elencadas nos Artigos 2º e 4º da Resolução, que abordam os elementos fundamentais dos planos pedagógicos dos cursos de Direito. O trabalho peticional junto ao poder público para o Projeto Moradia possibilitou aos estudantes desenvolver técnicas de tra-

balho jurídico com jurisprudência, leis e doutrina (Art 4º, IV) e interpretar o Direito sob vários pontos de vista (Art. 4º II) – o do cidadão que busca moradia, o dos detentores de terras usadas para urbanização irregular, o dos agentes imobiliários locais. Tudo isso em atividades extraclasse, que permitiram ao graduando circular tanto em comunidades periféricas quanto em instituições públicas, ampliando-lhe a visão de mundo. Os estudantes trabalharam junto a técnicos e especialistas das mais diversas áreas (arquitetura, engenharia, serviço social) e com matérias jurídicas variadas (direito municipal, administrativo, civil etc.), alcançando a tão almejada interdisciplinaridade dos conhecimentos (Art. 1º, IV).

A conclusão que fica é no sentido de que participar de projetos como o do NAJUP proporciona real formação ampla e humanista, mais autonomia para julgamento, reflexão crítica e tomada de decisões, maximizando a capacidade de reconhecer a existência de diferentes níveis de realidade e juridicidade nos tecidos sociais através do raciocínio jurídico, da argumentação e da persuasão. Todos esses exemplos comprovam o potencial da assessoria jurídica popular como veículo pedagógico de construção de saberes, de diminuição das distâncias ente os discursos sobre habilidades e competências jurídicas e a realidade.

No estágio atual da discussão sobre como qualificar o ensino jurídico é possível comparar as iniciativas para criação de assessorias jurídicas populares com o movimento que, muitos anos atrás, levou à criação das assistências judiciárias, muitas delas organizadas autonomamente por estudantes desejosos de ajudar comunidades carentes e que terminaram integrando-se à estrutura dos cursos e das faculdades de Direito. Mas é preciso reconhecer, ao mesmo tempo, que todo trabalho novo gera resistências ao mexer com estruturas há muito estabelecidas e avessas a mudanças, correndo o risco de ser estereotipado, estigmatizado, rotulado ou mal entendido. Os limites de um artigo como este não permitem revelar todas as dificuldades na implementação destes projetos. São percalços no relacionamento institucional, no financiamento, na sustentabilidade do projeto e, inclusive, na relação com as organizações sociais.

É incontestável que muitos currículos de nossas faculdades e cursos de Direito mal desenvolvem as competências técnico-instrumentais, quanto mais as comunicativas e sociais. Também é notório

o pouco avanço registrado na articulação social das faculdades de Direito, em sua maioria limitadas a trabalhos de assistência judiciária gratuita, ainda que relevantes.

A necessidade imperiosa, de todo modo, é a de não olhar para o novo com olhos velhos – melhor dizendo, de não dimensionar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) pela ótica da Portaria 1.886/94, sob pena de perder o potencial inovador das diretrizes ou deixá-las se perderem pelos interesses das corporações profissionais.

Referências

- ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo Dalmás; MIOLA, Iagê Zendron; CARLET, Flávia. (orgs). *Introdução à assessoria jurídica popular*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005. CD-ROM.
- ABRÃO, Paulo & TORELLY, Marcelo Dalmás (orgs). *Sistema Jurídico e Demandas Populares*. Porto Alegre: Edipucrs, 2005. CD-ROM.
- AGUIAR, Roberto. *Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ALFONSIN, Jacques Távora. Assessoria jurídica popular. Breve apontamento sobre sua necessidade, limites e perspectivas. *Revista Estudos Jurídicos*. São Leopoldo, v. 32, nº 84, jan-abr, 1999.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- BRASIL. Collecção de decretos, cartas imperiais e alvarás do imperio do Brazil de 1825. *Imprensa nacional*. Rio de Janeiro, 1885. p.4.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório final do grupo de trabalho MEC-OAB*. Brasília, março de 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 09 de 29 de setembro de 2004, *Diário oficial da união*, nº 189, de 01.10.2004. Seção 1, pp.17/18.
- BRASIL. Lei 10.172. *Plano nacional de educação*. Brasília, 2001.
- BRASIL. *Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/110861.pdf>.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 09 de 29 de setembro de 2004, *Diário oficial da união*, nº 189, de 01.10.2004.

CAMPILONGO, Celso Fernando. *Assistência jurídica e realidade social: apontamentos para uma tipologia dos serviços legais*. In: *Discutindo a assessoria popular*. Rio de Janeiro: FASE, 1991.

GRINOVER, Ada Pellegrini. *Novas tendências do direito processual*. Rio de Janeiro: Forense, 1990.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e democracia: entre faticidade e validade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita – repensar a reforma reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

PALAFOX, Gabriel Humberto Muñoz. *Intervenção e conhecimento: a importância do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática pedagógica*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud*. *Nova escola*. set. 2000, pp.19-31.

PORTO ALEGRE. Lei Municipal nº 7.433/94.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Mensagem da lista de discussão da ABEDi (abedi@yahoogrupos.com.br). Assunto: *Habilidades e competências – níveis*. 13/06/2005, 18h31min.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Ensino do direito no Brasil*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade do século XXI*. São Paulo: Cortez, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ANUÁRIO
BEDi

ISSN: 1679-7523

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão

Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável

Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
 1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
 2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
 3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Lucía Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

- Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo**
Angélica Lucía Carlini 227
- Avaliação discente: bases para alteração da verificação da relação ensino/aprendizagem**
Artur Stamford..... 237
- Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura crítica, criativa e pacificadora**
Lucio Flávio J. Sunakozawa 247
- Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior - Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004** 257

ENSINO JURÍDICO: UM MODELO DE ACESSO À JUSTIÇA E INCLUSÃO SOCIAL

*Ana Paula Araújo de Holanda*¹

A Portaria Ministerial 1.886/94 levou o Ensino Jurídico a repensar suas matrizes pedagógicas – curriculares, institucionais e sociais – e a reposicionar-se não apenas no tocante à institucionalização de um novo projeto pedagógico, mas em seu imprescindível contexto de cidadania. Tornou-se necessária uma política pedagógica criativa e dinâmica, que conduzisse todos os atores envolvidos a uma perfeita harmonia no processo ensino/aprendizagem. Um caso concreto é o Projeto Pedagógico do curso de Direito do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade de Fortaleza (CE).

Para situarem-se neste novo contexto de ensino/aprendizagem, urge que os cursos de Direito redimensionem seus projetos pedagógicos à luz das seguintes diretrizes: a) fomento à participação de todos os atores em um processo institucional qualitativo, que prepare profissionais competentes e conscientes; b) busca de qualidade pela interseção, no processo pedagógico, de uma constante troca de informações docente/discente; e c) uma postura de conscientização de cidadania.

Importante frisar que, neste contexto, uma formação monodisciplinar, tecnicista, é inaceitável – é preciso que seja, também, humanista e solidária. Para tanto, exige-se uma avaliação crítica da prática jurí-

¹ Professora da UNIFOR/CE.

dica, ensejando a ruptura com os modelos pedagógicos tecnicistas ainda vigentes em alguns de nossos cursos de Direito.

O ensino jurídico deve corresponder às demandas sociais, políticas e econômicas em constante mutação, propugnando pela ética e a qualidade do ensino a partir de um processo pedagógico criterioso e humanista. Adotar este paradigma significa formar verdadeiros juristas – isto é, conhecedores plenos da dogmática jurídica, mas envolvidos, ao mesmo tempo, com a realidade social e política. Em outras palavras, equivale a formar *cidadãos competentes*. A idéia de ensino transformador se traduz justamente em refletir sobre o *locus* onde nos inserimos e sobre qual a melhor opção pedagógica para a promoção direta e efetiva de cidadania na sociedade contemporânea.

O curso de Direito da UNIFOR, por meio do Estágio em Direito e do Projeto Cidadania Ativa, através de metodologia moderna e criativa, vem estimulando os discentes a trilharem novos caminhos de solução de disputas – prática vivenciada no contexto do curso desde sua proposta, em 2000.2, e conseqüente implementação, a partir de 2001.1.

O *Projeto Cidadania Ativa*, desenvolvido com sucesso desde 2001, tem como base a pesquisa-ação e visa uma intervenção efetiva no tecido social, por meio de programas de caráter interdisciplinar. Exclusivamente na modalidade voluntariado, são trinta e um programas de inclusão social, quatro deles em convênio com o Governo do Estado do Ceará: *Serviço de Solução Extrajudicial de Disputas (SESED)*, *Populações Carcerárias*, *A Delegacia é Nossa* e *Mulher e Ação Afirmativa*. A atuação se dá junto ao Instituto Penal Auri Moura Costa, à Delegacia da Mulher e à Defensoria Pública², nas modalidades de assistência, assessoria e consultoria, envolvendo, portanto, o SESED.

O saber instituído priva a ciência jurídica de exercer sua natureza precípua: problematizar o Direito, que é constituído de uma pluralidade de falas. Impede também o rompimento com a dominação do discurso oficial. Repensar o ensino jurídico é tarefa árdua na

2 Foi inaugurado o Núcleo Avançado da Defensoria Pública do Estado do Ceará, em parceria com a UNIFOR, no bairro no Mucuripe, encontrando-se em fase de implantação três outros Núcleos.

medida que envolve questionar os pressupostos constitutivos do imaginário instituído, que se estende à prática jurídica.

Urge uma reformulação das matrizes epistemológicas do ensino jurídico através da implementação das diretrizes curriculares. No dizer de Warat, a sala de aula deve ser o espaço constitutivo da vontade dos desejos e do amor ao saber, enquanto elemento de ruptura com a dogmática, por uma “*ecologia do desejo*” (1990, pp.100-101). Posteriormente, o ensino brasileiro – e em especial o jurídico – passou por várias reformas curriculares. Com a redemocratização, os cursos de Direito, a partir de uma nova concepção de ciência, abandonam a visão tecnicista para incorporar correntes filosóficas e sociológicas inovadoras e assentar o mundo jurídico-acadêmico na base humanística por meio de uma visão transdisciplinar.

Com os encontros nacionais entre o MEC, a OAB e os cursos de Direito, na década de 1990, estabelece-se novo processo no meio acadêmico, propondo a reformulação do ensino jurídico e tirando-o, pelo menos em parte, de seu isolamento. Tal discussão se materializa na edição da Portaria Ministerial nº 1.886/94 e, conseqüentemente, em novas diretrizes curriculares, abalando a imobilidade e apatia do meio jurídico. Currículos são atualizados e conteúdos reformulados, em sintonia com o novo milênio. Hoje, no entanto, indaga-se: os objetivos foram, ainda que parcialmente, alcançados? Na prática, como ficaram as normas recomendadas pela Portaria 1.886/94 do MEC?

Os cursos jurídicos, na sua quase totalidade, adaptaram-se “formalmente” à nova legislação, mas enquanto cultores do Direito sabemos que a *mens legislatoris* não cabe apenas na aplicação literal da forma, e sim na perfeita hermenêutica, na integração entre forma e conteúdo. Os muros tombaram e o curso de Direito da UNIFOR, ciente de seu dever, realiza um sério acompanhamento do Projeto Pedagógico, visando implementar a união entre teoria e prática e sua efetiva aplicação no contexto social, político e econômico.

Além de pesquisa bibliográfica, utilizam-se no curso de Direito da UNIFOR o estudo de casos e a pesquisa aplicada, por meio das disciplinas de estágio, monografia e atividades complementares, bem como da Supervisão de Projetos Especiais, de que faz parte o *Cidadania Ativa*. Constata-se que o modelo adotado pela UNIFOR supera por larga margem os normativos, pois foi implementada uma políti-

ca pedagógica criativa e dinâmica, que conduz todos os atores envolvidos à produção de uma perfeita harmonia no processo ensino/aprendizagem. Não obstante, modelos como o da aula-conferência, em voga desde a época do Império, engessam a criatividade.

É preciso compreender o processo de construção do ensino jurídico brasileiro para estabelecer um rompimento com o dogmatismo e o tecnicismo. O Direito tem uma ampla possibilidade de intervenção social, pois é sinônimo de acesso à justiça, e não apenas de norma jurídica. Os cursos de Direito devem definir com autonomia seus projetos pedagógicos, incluindo uma reflexão social, política e econômica, além do esforço coletivo no âmbito da instituição, para a concretização de um novo modelo acadêmico e de um novo conteúdo curricular, que possibilitem harmonizar os três eixos definidos na portaria ministerial: fundamental, profissional e prática.

Tal conduta deve ser estimulada desde as disciplinas iniciais, como a Introdução à Ciência do Direito, passando pelas profissionalizantes, para culminar no estágio – simulado e real, momento de grande importância na construção de uma sociedade mais justa e equilibrada, quando se implementa a ação concreta, por meio dos Núcleos de Prática Jurídica, com assistência, assessoria e consultoria, principalmente aos hipossuficientes.

A título de exemplo, o atual Projeto Pedagógico do curso de Direito da UNIFOR implantou em 1996 a disciplina de deontologia jurídica, visando minimizar a carência ética de que padece a sociedade brasileira. Com *status* de disciplina, o estudo da ética profissional revelou-se essencial para a reformulação do discurso e de sua aplicação prática, via Escritório de Prática Jurídica (EPJ), o que configura oportunidade ímpar de conscientização do exercício da cidadania. Vale ressaltar que o EPJ é conveniado com a Defensoria Pública Estadual desde sua criação, o que contribui para a efetiva pacificação social.

O modelo de ensino definido outrora nas diretrizes curriculares não preparava o operador do Direito para a argumentação jurídica e o raciocínio lógico. Atualmente, ao contrário, o corpo discente encontra-se devidamente instrumentalizado para o exercício do pensamento crítico e dinâmico frente às grandes transformações sociais que vivenciamos e que se refletem na construção normativa.

A definição do Projeto Pedagógico inclui a necessária delimitação do perfil profissiográfico, que deve abranger a formação humanística, a capacidade de argumentação jurídica e a aplicação da moderna hermenêutica, ligando a atividade jurídica aos fenômenos sociais, econômicos e políticos de cada região, sem perder a dimensão nacional de inserção dos cursos de Direito.

A efetivação do Projeto Pedagógico deve propiciar ao acadêmico uma capacidade reflexiva e crítica acerca do fenômeno jurídico, desencadeando um processo dinâmico e participativo de ensino/aprendizagem, sem descuidar o exercício da cidadania, dimensão inerente ao homem e principalmente ao bacharel. O Currículo Pleno deve, portanto, propiciar aos alunos o instrumental teórico e prático para a aplicação desses requisitos e estabelecer a dimensão inter e transdisciplinar do Direito, viabilizando-lhes dessa forma o ingresso no mercado de trabalho.

A Portaria Ministerial tornou obrigatório o estudo da ética geral e profissional, bem como sua aplicação prática durante o Estágio – que é também imposição do atual contexto normativo e contribui significativamente para a formação de um profissional socialmente responsável e capacitado na técnica processualística.

Deve ainda o espaço acadêmico institucional estimular e fornecer as ferramentas necessárias ao desenvolvimento da pesquisa e da livre investigação científica, a partir de programas de Iniciação Científica, de Monitoria e de Grupos de Estudo, além de programas e cursos de extensão universitária – todos definidas como atividades curriculares (Atividades Complementares).

Por meio do SESED, o Escritório de Prática Jurídica vem implementando, através da assessoria e consultoria jurídica, formas extrajudiciais de solução de disputas, bem como propiciando aos novos bacharéis o contato com técnicas de conciliação, mediação, negociação, arbitragem e facilitação do diálogo. São meios inovadores e eficazes, que muitas vezes previnem o conflito ou o solucionam rapidamente. Tal prática é estimulada por disciplinas teóricas como Introdução à Ciência do Direito, Teoria Geral do Processo e Deontologia Jurídica, entre outras, sempre visando a afirmação de uma nova mentalidade forense.

O trabalho do SESED se desenvolve em salas especialmente adaptadas, onde a acústica perfeita e a cor das paredes, os móveis e a decoração, a estrutura interna e o concurso de professores capacitados, tudo foi planejado para criar um ambiente vocacionado à pacificação social. As atividades são acompanhadas por uma equipe interdisciplinar que inclui psicólogos, assistentes sociais e alunos/estagiários das áreas de Psicologia e Serviço Social.

O estímulo ao trabalho em grupo é outra prioridade, pois o mercado de trabalho volta-se cada vez mais para esta modalidade de intervenção. Assim, é dever de toda IES habilitar seu corpo docente a tal demanda, desenvolvendo nos alunos a capacidade de liderança, a comunicação e a visão interdisciplinar.

Os cursos devem oferecer aos graduandos uma formação que os torne aptos ao exercício imediato da profissão, permitindo que, a partir dessa capacitação genérica, se engajem em qualquer carreira jurídica: advocacia, magistratura, ministério público ou magistério.

Ao deixar a universidade, o bacharel em Direito deve possuir, além das habilidades básicas necessárias, a capacidade de: a) ler, compreender e elaborar documentos e peças; b) interpretar, aplicar e integrar o Direito; c) pesquisar e utilizar todas as formas de expressão do Direito, d) aplicar corretamente o argumento jurídico; e) possuir agilidade na tomada de decisões; e f) dominar a técnica processualística.

O estágio curricular, de caráter obrigatório, deve ser diversificado, abrangendo a prática simulada das principais áreas do saber jurídico (processo civil, penal, trabalhista, administrativo, tributário e previdenciário, entre outras) e preparando o aluno para as atividades profissionais da advocacia, ministério público, magistratura, conciliação, arbitragem e demais profissões jurídicas, bem como para o atendimento ao público. O estágio é desenvolvido no Escritório de Prática Jurídica, em 40 cabinas de atendimento, nos turnos da manhã (inclusive no sábado), tarde e noite. Todas as cabinas são equipadas com computador e *softwares* jurídicos, sendo os graduandos orientados por professores e advogados auxiliares. O público passa por triagem prévia no Serviço Social e recebe acompanhamento da área de Psicologia.

O estágio deve proporcionar uma interlocução do simulado com o real e deste com o meio profissional, oferecendo ao aluno todos os recur-

mentos humanos e tecnológicos necessários. As atividades simuladas são de fundamental importância para este novo projeto de ensino, pois só a partir da orientação docente poderá o graduando vivenciar as principais atividades profissionais afeitas ao Direito e aplicá-las a casos reais.

O trabalho envolvendo casos concretos reais se desenvolve, nas instâncias do EPJ, com o objetivo de assegurar o contato do aluno com problemas jurídicos reais. Ali, com a supervisão dos professores, o estudante redige peças jurídicas, pesquisa jurisprudência, estabelece uma modalidade de solução extrajudicial para o conflito entre as partes, atua em audiências e visita órgãos judiciários e públicos conveniados, sempre em consonância com a ética profissional.

Tal atividade imprime às universidades um novo papel: o de prestar serviço jurídico ao cidadão hipossuficiente, permitindo que a IES saia de seus muros e estabeleça contato com a sociedade civil. As atividades de prática jurídica também podem ser exercidas mediante convênio com instituições públicas e privadas.

Cabe também considerar que, por meio do mesmo instrumento normativo do MEC, institucionalizou-se a obrigatoriedade da monografia jurídica, trabalho conclusivo do curso de Direito. O discente deve escolher um professor da instituição para orientá-lo, em sintonia com sua área de pesquisa – requisito básico para a conclusão, com defesa perante a banca examinadora. Foi pequena a melhoria qualitativa observada no tocante à obrigatoriedade da monografia e ao acervo bibliográfico mínimo que as IES devem disponibilizar. Obrigatórias, essas exigências foram elencadas de modo a facilitar a superação do antigo modelo de curso jurídico, centrado em aulas/monólogos sem estrutura de pesquisa ou desenvolvimento prático. A monografia final “tem revelado mais vantagens que desvantagens, sendo um marco culminante da formação do aluno sério, como valioso instrumento da aplicação da reflexão crítica” (Rodrigues, 2002, 11-12).

São atividades complementares todas as exercidas extracurriculo pleno: projetos de extensão, de pesquisa, monitoria, estágio extracurricular, congressos, seminários, simpósios, cursos livres e disciplinas não contidas no currículo pleno e oferecidas por outras IES, sendo vedada a utilização de um único meio de atividade.

No âmbito da UNIFOR e sem caráter taxativo, são atividades complementares, além das determinadas pelos órgãos administrativos competentes: I – programas e projetos de extensão universitária; II – programas e projetos de pesquisa universitária; III – seminários, congressos, simpósios, conclaves e atividades congêneres; IV – estágio extracurricular; V – formação e/ou participação em grupos de estudo; e VI – artigos publicados.

Tal inovação visa romper com o “ensino bancário” e colocar o acadêmico de Direito em contato com novos modelos pedagógicos e de criação do saber – o que pode ocorrer ou não no âmbito da própria instituição. A idéia é reforçar a autonomia do discente na escolha das atividades acadêmicas em que pretende engajar-se, enriquecendo seu currículo e seus conhecimentos.

Conclusão

Por fim, almejando melhorar o relacionamento da universidade com o espaço socioeconômico em que se insere – e definindo, portanto, o perfil profissiográfico –, o novo Projeto Pedagógico dos cursos de Direito aponta para habilitações compatíveis com o mercado de trabalho.

Como conclusão, fica demonstrado que o modelo adotado pela UNIFOR representa a materialização de uma política pedagógica criativa e dinâmica, que conduz seus atores a um patamar satisfatório no processo ensino/aprendizagem e oferece ao futuro profissional do Direito a oportunidade de conscientizar-se acerca de seu papel de cidadão.

Referências

- AGUIAR, Roberto. *A crise da advocacia no Brasil: diagnóstico e perspectivas*. São Paulo: Alfa Ômega, 1991.
- BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.
- DANTAS, San Tiago. Educação jurídica e crise brasileira. In: *Encontros da UnB*. Brasília: Ensino Jurídico, 1978-9.

FAORO, Raymundo. *Revista da ordem dos advogados do Brasil*. ano VII., vol. 8, nº 22. Brasília: Conselho Federal da OAB. mai-ago. 1977.

_____. *Os donos do poder: formação do patrono político brasileiro*. 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.

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

INEP/MEC. *Diretrizes curriculares – proposta das comissões do exame nacional de cursos – curso de direito*. Brasília, 2000.

_____. *Diretrizes curriculares – proposta das comissões do exame nacional de cursos – curso de direito*. Brasília, 2004.

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

OAB. Conselho Federal. *Ensino jurídico – OAB: diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB, 1992.

_____. _____. 2. ed. Brasília: OAB, 1996.

_____. *Ensino jurídico – OAB: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação*. Brasília: OAB, 1993.

_____. *OAB – Ensino jurídico: novas diretrizes curriculares*. Brasília: OAB, 1996.

_____. *Ensino jurídico – OAB: 170 anos de cursos jurídicos*. Brasília: OAB, 1997.

_____. *OAB – Ensino jurídico: balanço de uma experiência*. Brasília: OAB, 1997.

_____. *OAB recomenda: um retrato dos cursos jurídicos*. Brasília: OAB, 2001.

_____. *OAB recomenda: um retrato dos cursos jurídicos*. Brasília: OAB, 2004.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). *Ensino jurídico para que(m)?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

_____. *Acesso à justiça no direito processual civil brasileiro*. São Paulo: Acadêmica, 1994.

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

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ANUÁRIO
BEDi

ISSN: 1679-7523

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão

Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável

Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Lucía Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo <i>Angélica Lucía Carlini</i>	227
Avaliação discente: bases para alteração da verificação da relação ensino/aprendizagem <i>Artur Stamford</i>	237
Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura crítica, criativa e pacificadora <i>Lucio Flávio J. Sunakozawa</i>	247
Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior - Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004	257

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E ENSINO JURÍDICO: UM DEBATE AINDA A SER FEITO

*Daniel Torres de Cerqueira*¹

Um dos grandes debates acadêmicos se refere ao conceito de Extensão Universitária. Várias são as interpretações acerca do termo, com matizes e perspectivas absolutamente distintas. O conceito pode traduzir-se em cursos, palestras ou seminários, estágio, captação de recursos a partir de serviços prestados ao mercado e à sociedade e, finalmente, em intervenção ou ação comunitária. De fato, extensão é tudo isso – e muito mais.

Na realidade, a idéia conceitual de extensão esteve sempre presente na visão da universidade brasileira, especialmente nas três últimas décadas. No entanto, “sua prática sempre foi restrita e, muitas vezes, assistencialista – como se, em vez de uma função acadêmica, os universitários desejassem expiar a culpa de serem privilegiados”².

Analisando as significações do termo a partir de seu objetivo implícito é possível identificar três posturas teóricas e políticas. Na primeira, “extensão” refere-se a trabalhos assistencialistas prestados pela IES a comunidades carentes da mesma região jurídico-política. Nessa acepção, a extensão se restringe ao oferecimento de um trabalho comunitário, sem relação mais profunda com as demais atividades fun-

1 Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina, Coordenador do curso de Direito da Faculdade São Francisco de Barreiras (BA).

2 BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1994, p.137.

damentais da universidade, a saber: o ensino e a pesquisa. Tal perspectiva se concretiza a partir de uma visão messiânica e paternalista da IES, que prestaria apenas um serviço comunitário para justificar sua função social. Segundo Saviani, dentro dessa visão

a extensão universitária tem sido considerada como um mecanismo através do qual distorções seriam corrigidas [...] Esta visão de extensão, no entanto, está 'viciada', uma vez que ela contém subjacente uma concepção assistencialista da extensão; assistencialista, isto quer dizer: aqueles que têm, aqueles que sabem, prestam assistência àqueles que não têm, àqueles que não sabem³.

Sob tal viés, identificam-se os serviços de assistência judiciária gratuita, geralmente prestados pelos escritórios-modelo das faculdades de Direito, com a Extensão Universitária. Não é o caso de desmerecer a atividade dos escritórios-modelo, mas o de ressaltar que ela não configura um exemplo concreto de Extensão Universitária. Saviani reafirma que "não se trata [...] de uma responsabilidade em termos caritativos ou assistenciais como por vezes se apregoa. Ao contrário, trata-se de uma responsabilidade real de quem deve a possibilidade desses privilégios à sustentação daqueles que trabalham no setor produtivo"⁴.

Para Paulo Freire, esta perspectiva de "extensão" é, em tese, "uma teoria anti-dialógica. Como tal, incompatível com uma autêntica educação"⁵. De acordo com o autor, esta perspectiva extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, "a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir 'na outra parte do mundo', considerada inferior, para, à sua maneira, 'normalizá-la'. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo"⁶. Ou seja, não se busca o reconhecimento do "outro", mas tão somente sua formatação dentro da visão de mundo daquele que "invade" culturalmente o ambiente assessorado.

3 SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. 5.a edição. São Paulo: Cortez, 1991, pp.53-54.

4 SAVIANI, Dermeval. op. cit. p.55.

5 FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 11.a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p.41.

6 FREIRE, Paulo. op. cit. p.22.

A segunda perspectiva para “extensão” se confunde em muito com a “extensão curricular”. Sob essa ótica, entende-se que o oferecimento de cursos extracurriculares para o implemento do currículo dos alunos, bem como a oferta desses cursos para a comunidade local – além da prestação de serviços em geral, geralmente pagos – traduziria o cumprimento, por parte da IES, da atividade de Extensão Universitária. Neutra do ponto de vista político, esta visão não supõe a invasão cultural inclusa na perspectiva anterior. Por outro lado, entretanto, colabora para a manutenção das estruturas sociais e dos valores cristalizados no interior da universidade.

É certo que a prestação de serviços e o oferecimento de cursos extracurriculares integram a relação de funções a serem desempenhadas por uma universidade e podem se constituir em importante fonte de captação de recursos, principalmente para as atividades de pesquisa e extensão. No entanto, não é adequado ou suficiente restringir o conceito de Extensão Universitária a essas duas perspectivas.

Em decorrência, *é a terceira leitura que melhor define e compreende os pressupostos da Extensão Universitária*. Para Garrafa, o objetivo fundamental da Extensão Universitária seria o de

construir, ampliar e consolidar a ainda incipiente base de cidadania da nação. Como? De forma conjunta e solidária às classes populares, através de mecanismos que lhes permitissem compreender e interferir na realidade social que as cerca, *transformando-a pela afirmação de sua identidade como agente histórico politicamente autônomo. Buscou-se, enfim, elevar os níveis de consciência política e de organização das comunidades, fortalecendo e ampliando as ações dos movimentos populares, com vistas à implementação de estratégias de luta para o equacionamento de seus problemas* (o grifo é nosso)⁷.

O texto serve à perfeição para embasar um novo entendimento acerca da Extensão Universitária. O autor afirma ainda que a este processo de educação comunitária se agregariam estudantes e professores, “aos quais foram propiciadas condições para maior conhecimento e compreensão dessa mesma realidade social. *Isto lhes permi-*

7 GARRAFA, Volnei. Apresentação. In: Decanato de Extensão na UNB. *Extensão – A universidade construindo saber e cidadania*. Brasília: Ed.UNB, 1989., p.06.

tiu aprimorar sua formação profissional teórica e prática, através da produção de um saber conseqüente e concretamente vinculado às necessidades da maioria da população (o grifo é nosso)⁸. Está claro que ninguém conhece melhor as necessidades da comunidade em geral e das classes populares em particular do que elas próprias. A universidade, através da extensão, absorverá exatamente esse entendimento.

Concordando parcialmente com a argumentação, Saviani afirma que a

extensão significaria a articulação da universidade com a sociedade, de tal modo que aquilo que ela produz em termos de novos conhecimentos e aquilo que ela difunde através do ensino não ficasse restrito apenas àqueles elementos que conseguem ser aprovados no vestibular e que integram determinado curso objetivando se formar numa determinada profissão⁹.

Nesse sentido – e na tentativa de investigar os diversos entendimentos acerca do termo e os motivos da confusão teórica –, observa-se que a Extensão Universitária tem sido tratada como mero apêndice do ensino e da pesquisa. A partir do novo entendimento, porém, ela se impõe como “um dos elementos articuladores entre o ensino e a pesquisa e passa, na prática, a viabilizar a indissociabilidade dessas três áreas”¹⁰. Para outros autores, “o problema da extensão não está desvinculado da pesquisa e do ensino, uma vez que a extensão terá maior chance de se realizar na medida em que o ensino e a pesquisa se vinculam cada vez mais às necessidades da sociedade em que a universidade se insere”¹¹.

Muitos analisam a questão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de outro viés. Segundo Demo, esta trilogia precisa ser revista, “não só porque nossa experiência é pouco convincente, mas sobretudo porque os termos apresentam expectativas heterogêneas”¹².

Para este autor, o conceito de extensão somente é necessário

8 GARRAFA, Volnei. op. cit. idem.

9 SAVIANI, Dermeval. op. cit. p.48.

10 GARRAFA, Volnei. op. cit. idem.

11 SAVIANI, Dermeval. op. cit. p.49.

12 DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 2.a edição. Petrópolis: Vozes, 1993, p.127.

quando a prática se perde e já só pode entrar pela porta dos fundos, como algo extrínseco. O compromisso educativo da universidade não pode ser resgatado pela extensão, porque deveria ser intrínseco à pesquisa como tal. A cidadania que a universidade promove é aquela mediada pela ciência, ou seja, o próprio processo de produção científica carece ser educativo. Trata-se de prática intrínseca, que desde já afasta posturas neutras, positivistas, bem como repele ativismos. Prática tem que ser curricular, como qualquer matéria, e sempre voltar à teoria. E vice-versa¹³.

Para Cristovam Buarque, a extensão seria apenas uma metodologia de trabalho para o ensino e a pesquisa, que, devido ao desprezo da academia pelo mundo real, é necessário converter em categoria especial de atividade acadêmica. Segundo o autor,

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

O trabalho de extensão, no sentido de ir além do campus, é básico para a universidade que deseja revolucionar idéias. [...] a atividade de extensão é o caminho básico para universidade descobrir o mundo e para o mundo descobrir a universidade¹⁴.

Esta perspectiva remete ao abandono da clássica idéia do “tripé” da universidade: ensino-pesquisa-extensão. Assim, caberia ao ensino o repasse, à pesquisa a produção e à extensão a socialização do conhecimento. Ora, em todos os casos há um único elemento a ser trabalhado – o conhecimento. Aceitar a idéia do tripé significa admitir que não se produz conhecimento em sala de aula (ensino) ou no envolvimento comunitário (extensão). Como é impossível concordar com tais possibilidades, resta a compreensão de que a função da universidade é unívoca: trabalhar o conhecimento, ainda que em dimensões e formas diversas.

13 DEMO, Pedro. op. cit. p.129.

14 BUARQUE, Cristovam. op. cit., p.137.

A partir daí, a extensão deixa de representar o eixo de socialização do conhecimento para o cumprimento da pretensa função social da universidade e converte-se numa atividade que se impõe como primordial: a busca pela melhoria da qualidade de ensino.

Qual o rumo correto para o desenvolvimento de pesquisas que possibilitem a solução de problemas regionais? Como um departamento pode observar/perceber a necessidade de uma reestruturação curricular, de acordo as solicitações da sociedade e do mercado? Apenas a ação extensionista pode responder adequadamente tais perguntas. Se o curso possuir um programa de extensão bem estruturado e administrado, com real inserção comunitária e a possibilidade de os alunos testarem/contrastarem os conhecimentos adquiridos no espaço formal de aprendizado, muito mais eficientes e completas serão as respostas.

Por isso é preciso repensar nosso entendimento sobre extensão. Mais do que uma ação filantrópica, a extensão é peça-chave na garantia da verdadeira inserção social, básica para a qualidade do ensino.

Infelizmente, por mais que se observe o discurso da indissociabilidade, na prática ele não corresponde à realidade. Há professores que apenas pesquisam e há outros que apenas trabalham como extensionistas. Ao criticar esta situação, Demo afirma que "na universidade não pode haver grupo separado de pesquisadores, de docentes, de extensionistas. Pesquisa é o cotidiano mais cotidiano"¹⁵. E o trato do cotidiano é exatamente a matriz básica do trabalho da Extensão Universitária¹⁶.

Com base nestes pressupostos, já é possível definir a terceira leitura do termo. *Extensão universitária é a produção e reprodução do conhecimento a partir da inter-relação com o mundo real*, na qual se propicia: à universidade, o desenvolvimento do trabalho comunitário e a redefinição de seus próprios valores, programas, cursos e projetos a partir da vivência do real; ao aluno, a formação acadêmica ampliada, rompendo-se com o mero tecnicismo e a reprodução do conhecimento, através da possibilidade concreta de vivenciar e praticar a teoria apreendida em sala de aula, além de debater os limites e possibilida-

15 DEMO, Pedro. op. cit. idem.

16 Sem se referir ao fato óbvio de que o ensino é o processo cotidiano da transmissão do conhecimento.

des reais dessa mesma teoria; e à comunidade, a possibilidade do desenvolvimento de suas potencialidades a partir da compreensão do conhecimento universitário, principalmente no que se refere a converter-se em sujeito histórico autodeterminado e no exercício de sua cidadania.

Para Wanderley, a Extensão Universitária se origina da tomada de consciência por parte da comunidade universitária e da comunidade em geral “de que a massa crítica de recursos acumulada na universidade deveria necessariamente ser estendida ao maior número de pessoas possível”¹⁷. Não se trata, bem entendido, da perspectiva messiânica analisada na primeira tipologia. De fato, “existe uma orientação negativa, dada à extensão universitária, que a vê com olhos demagógicos de obter mais recursos orçamentários ou fazer caridade àquelas pessoas que não puderam, por uma razão ou outra, freqüentar os cursos superiores”¹⁸.

A terceira visão, percebe-se, é muito mais complexa e ampla do que as anteriores. De fato, ela as engloba e vai além: realiza o trabalho comunitário, propicia o desenvolvimento do conhecimento – dos alunos, da própria IES e da comunidade – e permite uma relação entre o conhecimento teórico (a universidade) e a experiência prática (o mundo real). Da mesma forma, fica claro que a Extensão Universitária realiza a ligação entre o ensino (sala da aula, reprodução do conhecimento) e a pesquisa (extraclasse, produção do conhecimento). Esta atividade, dentro da terceira tipologia, seria responsável pela socialização do conhecimento, tanto teórico como prático.

Além disso, esta prática extensionista rompe com a visão elitista e conservadora que supõe ser o conhecimento científico produzido pelas universidades o único digno de valorização. De fato, os dois campos do conhecimento humano, o dito científico, usualmente desenvolvido nas universidades, e o dito comum, presente na própria sociedade, devem ser entendidos como inseparáveis. Por esta premissa, não apenas a comunidade se apropria do conhecimento universitário, desenvolvendo as condições históricas para se constituir em sujeito, mas tam-

17 WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *O que é universidade*. 6.a edição. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.45.

18 WANDERLEY, Luiz Eduardo W. op .cit. pp.45-46.

bém a universidade *se apropria do conhecimento “vulgar” permitindo-lhe a redefinição dos valores intrínsecos* a partir do conhecimento científico.

Destarte, ambas as esferas de produção de conhecimento que se inter-relacionam – universidade e comunidade – são beneficiárias da prática da Extensão Universitária, dentro da qual *não é cabível entender a universidade como prestadora de um serviço e a comunidade como cliente*. Ambas são, de fato e ao mesmo tempo, “prestadoras de serviço” e “clientes” neste processo. Como bem afirma Saviani,

é preciso lembrar que a própria palavra extensão trai aquele significado assistencialista, já que Extensão significa estender [...] esta idéia assistencialista traz, pois, uma direção unilateral, quer dizer, é uma espécie de rua de mão única: só vai da universidade para a sociedade. A mão inversa não é considerada. É interpretada, mesmo, como não existente. Logo, não se leva em conta o que vem da sociedade para a universidade [...] do próprio saber que a universidade elabora. Entretanto, para que a universidade se insira efetivamente na sociedade de modo conseqüente, é necessário que se considere a mão inversa também. Com efeito, é a sociedade que vai colocar os problemas; e é o contato com os problemas efetivos da sociedade que vai permitir à universidade transformar os objetivos de suas pesquisas em algo relevante para a sociedade e adequar o ensino às necessidades da sociedade. E é também este contato que vai permitir que se elabore o saber que já está presente na comunidade, que já está presente nas massas, de tal modo que ela seja uma força viva que contribua para elevação geral do nível de vida desta sociedade (os grifos são nossos)¹⁹.

Na mesma linha de raciocínio, Wanderley afirma que “sua aplicação conseqüente já tem levado a redefinir os conteúdos de programas e cursos, reorientar as pesquisas, prestar serviços profissionais e outros que redescobrem o sentido a ser dado à ciência e ao conteúdo da formação profissional”²⁰.

Por outro lado, observa-se a crescente independência dos setores populares que atuam juntamente com a universidade, através da Extensão Universitária, em relação à política e ao conhecimento técnico. Explicitando, “experimenta-se [...] uma mudança de situação,

19 SAVIANI, Dermeval. op. cit. p.55.

20 WANDERLEY, Luiz Eduardo W. op. cit., p.46.

com o controle dos serviços e dos técnicos que atuam *passando cada vez mais para a responsabilidade de organizações e representantes dos setores populares (o grifo é nosso)*²¹.

Percebe-se, a partir dessa premissa, a quebra de um preconceito muito difundido: o de que existiria uma “separação” entre a prática e a teoria, entre o fazer e o saber. Essa é uma inverdade das mais generalizadas e aceitas. No entanto, conforme Saviani,

o saber deriva do trabalho. Então o saber deriva da prática; são aqueles que estão com a mão na massa que conhecem realmente a massa [...] É daí, então, que é extraído o saber e é elaborado e formulado em nível erudito, passando a constituir a tradição cultural da humanidade. Mas na medida em que esse saber é assim elaborado, ele é apropriado por determinados grupos, pelas elites, que se investem não apenas como a proprietária do saber, mas como a fonte do saber, e transformam a verdadeira fonte do saber em ausência de saber²².

Observe-se que dentro da expressão “elites” se inclui o sentido de elite cultural, sendo a universidade sua representante maior. Assim, o próprio trabalho de extensão atende ao propósito de quebrar o monopólio da produção do saber, principalmente quando reconhece a validade do saber popular. Deste ponto de vista, “trata-se justamente de elaborar este saber de tal modo que não apenas nós dominemos este saber elaborado, mas, sim, contribuindo para que eles próprios também elaborem e expressem de forma elaborada este saber”²³.

A interdisciplinaridade é outro elemento novo presente neste conceito de Extensão Universitária. Onde se valoriza o conhecimento dito não-científico (o aluno e a universidade não trabalham apenas para ensinar, mas também para aprender) não se considera que o saber monodisciplinar – o jurídico, por exemplo – seja suficiente para dar conta das diversas situações enfrentadas pela atividade da Extensão. Na realidade, os demais campos do conhecimento científico são indispensáveis, como é o caso da Sociologia, do Serviço Social, da Educa-

21 WANDERLEY, Luiz Eduardo W. op. cit., p.50.

22 SAVIANI, Dermeval. op. cit., p.56.

23 SAVIANI, Dermeval. op. cit., pp.61-62.

ção, da Ciência Política, da Psicologia, bem como da Engenharia, da Agrimensura, da Geografia ou da História. Quanto maior e mais complexa for a equipe de trabalho, maior sua possibilidade de êxito.

Para concluir este breve retrospecto teórico, vale acompanhar a reflexão de Buarque, quando o autor afirma que

o trabalho de extensão, no sentido de ir além do campus, é básico para a universidade que deseja revolucionar idéias. Sem toque vindo do exterior, proporcionado pela extensão, a universidade perde grande parte do seu poder de criação. Sem atingir a comunidade, a universidade se limitará a exercícios fechados no campus. *A atividade de extensão é caminho básico para a universidade descobrir o mundo. Só assim o mundo descobrirá que há universidade (o grifo é nosso)*²⁴.

Encerrada a questão da construção teórica da Extensão Universitária, resta analisar sua função para o ensino superior, em especial o ensino jurídico. Ainda segundo Buarque,

com o processo democrático, nenhuma instituição sobreviverá se não tiver apoio, se não legitimar-se. A principal forma de legitimação da universidade é o respeito que lhe vem da qualidade de seu produto, qualquer que ele seja. Mais a proximidade com a população externa através das atividades de extensão é outro caminho²⁵.

A atividade extensionista é importante para a universidade por seus ganhos intrínsecos, afinal, "apesar da importância de mudanças estruturais, elas seriam insuficientes se não fossem acompanhadas de forte vinculação da universidade com o mundo externo. Nenhuma mudança tocará mais na estrutura da universidade do que a mudança em sua relação com o exterior"²⁶.

Por outro lado, como um curso pode interagir *permanentemente* com o meio/comunidade/mercado? Como atualizar seus conteúdos, programas e projetos? Na visão tradicional dos privilegiados, os

24 BUARQUE, Cristovam. op. cit., p.65.

25 BUARQUE, Cristovam. op. cit., idem.

26 BUARQUE, Cristovam. op. cit., p.83.

professores sabem o que é preciso ensinar aos alunos. Na nova visão, isso é determinado pelas conclusões a partir do dia a dia e da permanente interação com o mundo real. E não se trata da interação individual do professor numa outra esfera de atuação profissional (escritório, empresa, poder público), mas de uma interação coletiva planejada e pensada especificamente para este fim – ou seja, de uma atividade extensionista. Tal é a luta: desfazer a idéia do messianismo e construir a noção de que todos ganham com a extensão.

Esta visão contradiz a perspectiva usual da extensão. Mais do que isso, quem geralmente associa extensão e messianismo o faz sem a clara percepção de que a junção é indevida e, motivado por excesso de boa vontade, muitas vezes nem percebe o labirinto epistemológico em que se encontra. Desde há muito o mestre Paulo Freire chamava atenção para esta “confusão teórica” ao afirmar que

nos parece claro o equívoco ao qual nos pode conduzir o conceito de extensão: o de estender um conhecimento técnico [...] em lugar de [pela comunicação eficiente] fazer do fato concreto ao qual se refira o conhecimento [expresso por signos lingüísticos] objeto de compreensão mútua dos camponeses e dos agrônomos²⁷.

Afinal, ainda segundo Freire, se o extensionista “não for capaz de crer nos camponeses, de comungar com eles, será no seu trabalho, no melhor dos casos, um técnico frio. Provavelmente, um tecnicista; ou mesmo um bom reformista. Nunca, porém, um educador da e para as transformações radicais”²⁸.

Referências

- BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- _____. *Na fronteira do futuro (o projeto da UnB)*. Brasília: EdUNB, 1989.
- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 2.a ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 11.a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

27 FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 11.a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p.70.

28 FREIRE, Paulo. op. cit., p.93.

GARRAFA, Volnei. Apresentação. In: Decanato de Extensão da UNB. *Extensão – A universidade construindo saber e cidadania*. Brasília: EdUNB, 1989.

MORAES, Flávio Fava. A função acadêmica e científica da universidade num contexto de mudanças. In: Organização Universitária Interamericana. (org.) *A gestão da universidade brasileira. A visão dos reitores*. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1995.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18.a edição. São Paulo: Saraiva, 1998.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação*.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. 5.a ed. São Paulo: Cortez, 1991.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *O que é universidade*. 6.a ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ANUÁRIO
BEDi

ISSN: 1679-7523

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço

UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão

Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável

Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Lucía Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

- Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo**
Angélica Lucía Carlini 227
- Avaliação discente: bases para alteração da verificação da relação ensino/aprendizagem**
Artur Stamford..... 237
- Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura crítica, criativa e pacificadora**
Lucio Flávio J. Sunakozawa 247
- Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior - Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004** 257

TRABALHOS VOLUNTÁRIOS NO ENSINO JURÍDICO: VIVENCIANDO A REALIDADE SOCIAL

*Elizete Lanzoni Alves*¹

Introdução

Este artigo tem a finalidade de fazer uma rápida abordagem sobre o desenvolvimento de atividades voluntárias e sua importância na formação acadêmica.

A realização de atividades voluntárias inseridas em projetos de extensão universitária representa uma forma de oportunizar ao estudante de Direito a aquisição de conhecimento a partir da integração com a Sociedade, vivenciando situações e aplicando o embasamento teórico aprendido em sala de aula sob a ótica da interdisciplinaridade.

A relevância desses trabalhos consiste em propiciar momentos de reflexão e ação entre a universidade e a comunidade, tendo em vista o comprometimento do Direito com a Sociedade.

1. Trabalhos Voluntários: oportunidade de contato com a Sociedade.

Promover uma reflexão a respeito da qualidade de ensino não significa levar em conta somente o momento mercadológico, mas, sobretudo, na vivência do profissional do Direito e sua responsabili-

¹ Mestre pela Universidade do Vale do Itajaí . Pedagoga pela Universidade de Santa Catarina – UDESC. Coordenadora do Curso de Direito e Professora de Direito Penal da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina. Professora de Legislação do Terceiro Setor e Proteção Social da Universidade de Santa Catarina – UDESC/ESAG. Membro da Comissão de Ensino da OAB/SC.

dade frente às constantes transformações sociais que suscitam providências jurídicas tanto sob o aspecto do Direito como ciência quanto do Direito como produção legislativa.

O profissional do Direito deve estar comprometido eticamente com transformações sociais advindas dos novos direitos, bem como daqueles já existentes.

A formação que se busca atualmente é voltada à prática profissional, ética e interdisciplinar.

O diálogo permanente e efetivo, não somente entre as disciplinas, mas, entre as diversas áreas do Direito representa uma rica contribuição para os mais diversos problemas apontados como fatores que interferem na qualidade de ensino jurídico.

Isso porque o “[...] processo de aprendizagem ocorre ao longo da vida do indivíduo, ou seja, a educação é permanente por isso a importância da busca constante de novos instrumentos e mecanismos que superem os limites da educação tradicional.”²

A própria competitividade do mercado de trabalho exige um profissional com capacidade de argumentação e de percepção crítico-construtiva, interpretando o fenômeno jurídico em sua complexidade e dinamicidade.

O trabalho voluntário é uma forma eficaz de fazer com que o acadêmico perceba o valor e a necessidade da interação social para a aplicabilidade do Direito sob o ponto de vista zetético e não estritamente dogmático como se verifica no exercício da prática nos tribunais. O Direito, enquanto relação interpessoal, deve ser vivenciado na prática e no cotidiano do acadêmico de Direito como forma de priorizar o ser humano no contexto jurídico.

2. Contextualizando a educação universitária

A qualidade do ensino jurídico não pode estar divorciada da questão ética em sentido amplo e não somente deontológico, bem

2 LANZONI ALVES Elizete; MONDARDO, Dilsa; SANTOS, Sidney Francisco Reis dos (org.) *Ensino Jurídico Interdisciplinar: Um novo Horizonte para Direito*. Florianópolis: Editora OAB, 2005, p.23.

como do compromisso do profissional do Direito como instrumento de mudanças sociais.

A categoria "qualidade", em matéria de educação, pode ser empregada, conforme a contextualização que se quer, no entanto, referindo-se à educação ou ao sistema educacional o seu fundamento está no desenvolvimento crítico-constructivo de competências, habilidades e valores.

Por representar um processo interativo, a excelência de ensino está no pensar e agir juntos de todos os envolvidos no processo rumo à formação do profissional do Direito promovendo não somente a gestão democrática da educação, mas também um compromisso com a Sociedade.

Neste contexto verifica-se que o grande desafio da construção do conhecimento jurídico está no estabelecimento de um modelo pedagógico adequado e eficaz de forma que seja privilegiado o desenvolvimento de competências e habilidades dentro de uma perspectiva valorativa e ética, ou seja, a categoria "qualidade" no processo avaliativo deve estar fundamentada na competência, na realização, na atitude e na consciência crítica e cidadã.

Assim, o comprometimento dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, particularmente em se tratando de trabalhos voluntários objeto do presente artigo, representa fator fundamental para o desenvolvimento da responsabilidade social, ética e profissional.

Não há dúvidas de que o paradigma dogmático-positivista norteador desde a implantação dos cursos jurídicos no Brasil precisa ser quebrado dando lugar a uma ampla reforma no ensino do Direito, todavia, é preciso deixar claro que antes de iniciar uma reforma estrutural há que ser reformada a mentalidade dos personagens do sistema jurídico-educacional, ou seja, professores, acadêmicos e autoridades governamentais.

A qualidade de ensino é o resultado da união de esforços de todos os envolvidos no processo educacional desde o ensino fundamental até o universitário, para que o fenômeno "educação" seja compreendido em sua integralidade.

3. O desafio da universidade no século XXI

Segundo Edgar Morrin: “o conhecimento do mundo como um mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital”

O ensino que acontece fora da universidade é considerado como ensino informal, tendo em vista que ele acontece na Sociedade, todavia, esse processo informal de ensino é empírico e organizado.

Esclarece Libâneo³: “[...] a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente [...] Existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana”.

Propiciar um espaço de atuação conjunta comunidade/universidade, através de trabalhos voluntários, é contribuir efetivamente para a transformação do ensino jurídico por meio da prática.

Os fins sociais são os principais argumentos que podem sustentar o trabalho voluntário e isso por si já justifica essa prática como forma de buscar uma universidade solidária para o Século XXI.

Essa é forma de construir novos caminhos de interação universidade/comunidade, destinados à criação de conhecimentos incentivadores de transformações sociais, pela intervenção na realidade social vivida, na busca do exercício da cidadania e da responsabilidade social do profissional do Direito.

Essa integração visa, também, a revisão dos projetos pedagógicos e das atividades extracurriculares como forma de aprimoramento desses instrumentos, criando uma importante fonte de produção coletiva e interdisciplinar já que outras áreas do conhecimento podem e devem ser envolvidas.

Importante salientar que o trabalho voluntário não representa uma forma de caridade, mas, de oportunidade e a realização deve ser precedida de um levantamento das necessidades da co-

3 LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992, p.17.

munidade, planejamento de atuação e a continuidade do atendimento ou nos casos de projetos pontuais a participação da comunidade no sentido de conscientizar.

O trabalho voluntário promove o exercício da prática e da cidadania, estimula a interdisciplinaridade, orienta o futuro profissional do Direito no que diz respeito à sua responsabilidade social como agente transformador, propicia o trabalho em equipe e a solidariedade, enfim, muitos são os benefícios verificados com o desenvolvimento dos trabalhos voluntários.

Considerações Finais

A universidade brasileira precisa estabelecer um novo padrão de qualidade, que a coloque em posição de vanguarda respondendo, efetivamente, aos anseios sociais e isso envolve a revisão do projeto pedagógico, a pesquisa, as unidades curriculares, a extensão e outros fatores da formação acadêmica com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e diminuir a distância da universidade em relação à comunidade.

Neste contexto é que se verifica a necessidade de colocar o acadêmico do curso jurídico em contato com a comunidade despertando, pela prática de trabalhos voluntários, o espírito crítico e transformador.

É com essa forma de exercício que veremos a solidificação da ética profissional vivenciada desde a formação acadêmica, a responsabilidade social e o comprometimento com o bem estar social e a justiça.

Lembrando as palavras do educador Paulo Freire⁴: "A grande força universal sobre que alicerçar-se [sic] a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas abertas à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana"

A solidariedade humana deve estar presente na formação acadêmica não somente do curso de Direito, mas de todas as áreas do conhecimento.

4 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 129.

É preciso, pois, propor um novo paradigma universitário que não reproduza somente a idéia de transmissão repetitiva de informações, mas, sobretudo da construção de uma educação comprometida com o social e que tenha a capacidade de preparar o acadêmico para o exercício profissional.

A mudança de postura está intimamente ligada à realização de uma nova pedagogia universitária que seja dinâmica, científica e ética, privilegiando, assim, o desenvolvimento de habilidades, competências e valores.

Referências

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992, p.17.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 129.

LANZONI ALVES Elizete; MONDARDO, Dilsa; SANTOS, Sidney Francisco Reis dos (org.) **Ensino Jurídico Interdisciplinar: Um novo Horizonte para Direito**. Florianópolis: Editora OAB, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ANUÁRIO
BEDi

ISSN: 1679-7523

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão

Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável

Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Lucía Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

- Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo**
Angélica Lucía Carlini 227
- Avaliação discente: bases para alteração da verificação da relação ensino/aprendizagem**
Artur Stamford..... 237
- Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura crítica, criativa e pacificadora**
Lucio Flávio J. Sunakozawa 247
- Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior - Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004** 257

CASA DO CIDADÃO

*Eneá de Stutz e Almeida
Lúcia Regina Pinto Merlin¹*

Considerações iniciais

O objetivo precípua do Projeto Casa do Cidadão é oferecer aos alunos das Faculdades Integradas de Caratinga (FIC), Minas Gerais, a oportunidade de se engajarem nas questões sociais que envolvem a comunidade de inserção da IES. Ao mesmo tempo, o projeto possibilita a inclusão social dos membros mais carentes daquela comunidade, consoante disposto em seu Programa de Desenvolvimento Institucional.

O nome "Casa do Cidadão", embora sugerido pelo curso de Direito, abrange sentidos extrajurídicos, ligando-se ao próprio significado de justiça social para incluir todos os cursos da FIC. Por intermédio da Casa do Cidadão e dos laboratórios do Centro de Formação Profissional, as Faculdades Integradas de Caratinga disponibilizam à população um saber e uma prática jurídica que não podem permanecer intramuros, mas são disponibilizados a quem deles mais necessita, ou seja, os desfavorecidos. O projeto representa, assim, a possibilidade de acesso dos cidadãos mais carentes de Caratinga a profissionais, setores e órgãos que atuam nas grandes lides contemporâneas.

Como é do conhecimento dos integrantes da comunidade acadêmica, vive-se um momento de reestruturação do modelo educacional brasileiro. A educação superior, segundo o novo paradigma, deve atuar como legítima gestora de cidadania no meio social através das IES.

¹ Professoras das Faculdades Integradas de Caratinga (FIC), Minas Gerais.

Por meio de um processo de construção coletiva que pretende elaborar políticas sólidas de gestão participativa, o curso de Direito da FIC promove o *Direito Cidadão*. A discussão nasceu nos encontros pedagógicos auspiciados pelas Plenárias de Curso e estendeu-se às reuniões periódicas do Conselho Acadêmico da FIC. O Projeto Direito Cidadão não é uma campanha estanque, mas uma proposta de reestruturação do próprio Projeto Pedagógico do curso, que passa a adotar como eixo norteador o tema *Direito e Cidadania*. Além de fomentar com extrema riqueza a iniciação científica, o tema perpassará todos os conteúdos programáticos das disciplinas, incentivando a produção intelectual docente e discente.

O espaço representado pela Casa do Cidadão é dedicado ao aprofundamento do exercício da cidadania e da participação da FIC no atendimento às demandas sociais. Tal ênfase não se traduz num distanciamento em relação ao inseparável tripé ensino-pesquisa-extensão; pelo contrário, o que se propõe é um redirecionamento dessas atividades interdependentes por meio de uma nova lógica interna.

A Casa do Cidadão não pretende limitar-se às práticas extensionistas do Direito, mas auxiliar na integração das atividades docentes e discentes dos diversos cursos, viabilizando projetos de pesquisa multidisciplinares e interinstitucionais, seminários e debates com especialistas de diferentes vertentes teóricas, no intuito de que sejam elaboradas propostas inovadoras no campo das políticas públicas.

Verifica-se, no mais das vezes, que os direitos da população são desatendidos, seja pela falta de acesso às informações, seja pela complexidade da linguagem jurídica. Neste contexto, os graduandos da FIC desempenham papel de extrema importância, já que, devidamente orientados por seus professores e numa linguagem acessível, esclarecem os cidadãos quanto a seus direitos e à melhor maneira de equacionar demandas jurídicas.

Para alcançar sua meta, a Casa do Cidadão atua em várias frentes:

Escritório Modelo de Assistência Jurídica (EMAJ)

O EMAJ tem a finalidade de integrar as atividades de extensão da FIC. Idealizado para proporcionar aos alunos do curso de Direito o exercício da prática jurídica curricular, o Escritório Modelo de As-

sistência Jurídica possibilita aos graduandos o exercício da prática profissional da advocacia a partir do 7º período. Nos laboratórios do EMAJ, o discente entra em contato com o universo jurídico, sob a supervisão de professores-orientadores, em estrutura própria regulamentada pelo Núcleo de Prática Jurídica (NPJ).

Apesar de ter na qualificação profissional dos estudantes sua atividade precípua, o EMAJ também presta assistência jurídica à população carente. Quem busca auxílio na Casa do Cidadão encontra ali profissionais especializados nas diversas áreas jurídicas e estagiários de Direito treinados para o atendimento ao público. Essa modalidade de serviço é gratuita e desburocratizada, visando coibir as práticas seletivas típicas do universo jurídico.

Vale ressaltar que, desde o primeiro contato com a prática profissional, o aluno é orientado pela equipe do NPJ a agir de forma preventiva, buscando antes a conciliação do que o litígio.

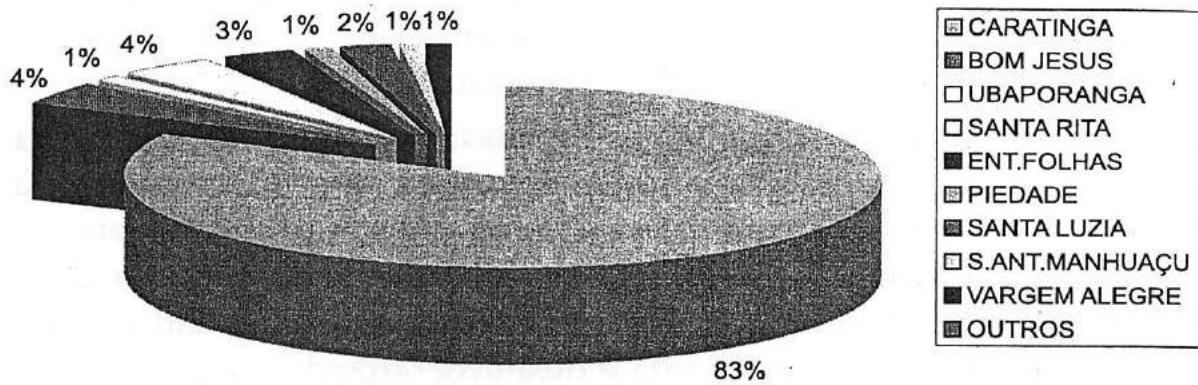
Comissão de Conciliação, Mediação e Arbitragem (COMAR)

Integrando os cursos de Direito e de Serviço Social, a COMAR funciona na Casa do Cidadão e atua na solução de conflitos através da gestão das próprias partes, com o concurso de estagiários, advogados e professores-orientadores. Assim, antes da propositura de qualquer demanda judicial e sempre que possível, a parte adversa é convidada a comparecer ao EMAJ para tentar-se um acordo ponderado, eficaz e satisfatório.

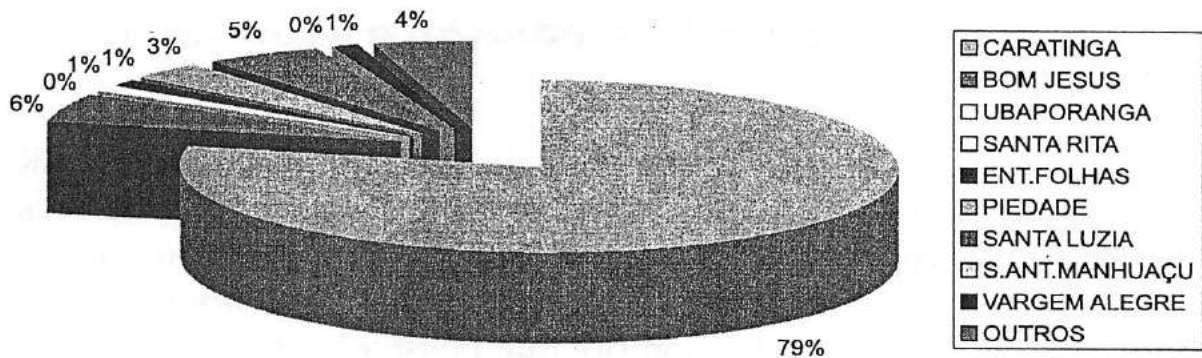
Balcão de Cidadania/Casa do Cidadão Itinerante

Em virtude do atendimento jurídico gratuito a mais de 500 pessoas, a Casa do Cidadão é hoje referência em Caratinga. Apesar do expressivo aumento no número de atendimentos, principalmente entre cidadãos de baixa renda, muitos encontram dificuldade para deslocar-se até a universidade. Mais de 70% dos clientes da Casa são moradores de Caratinga, provindo os demais de municípios, distritos e comunidades próximos. Eis os indicadores de atendimento de junho, julho e agosto de 2004:

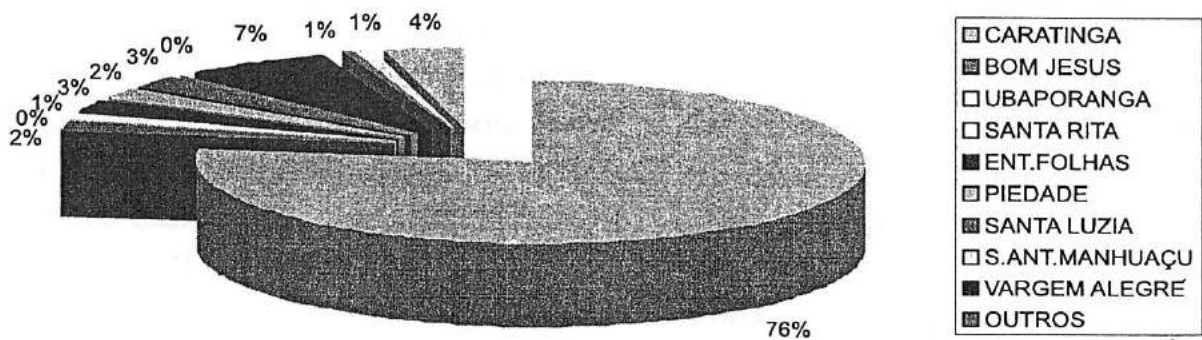
Atendimentos por municípios junho 2004



Atendimentos por municípios julho 2004

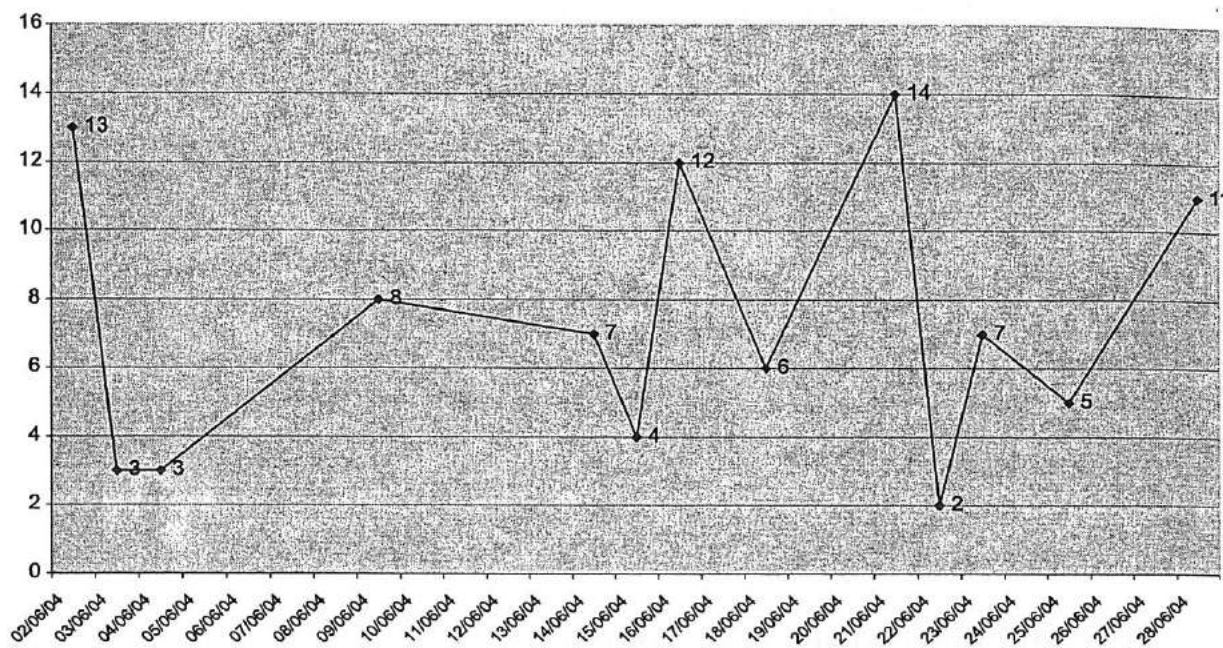


Atendimentos por municípios agosto 2004

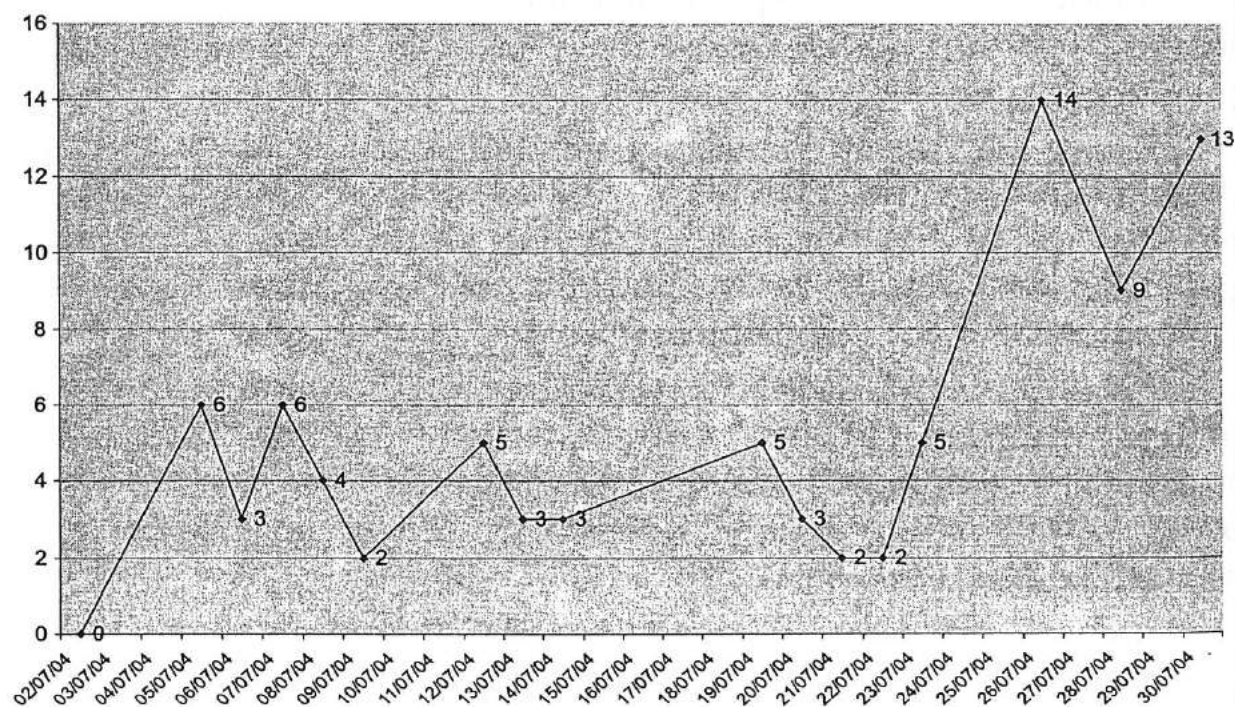


Os gráficos a seguir indicam os atendimentos diários nos mesmos meses:

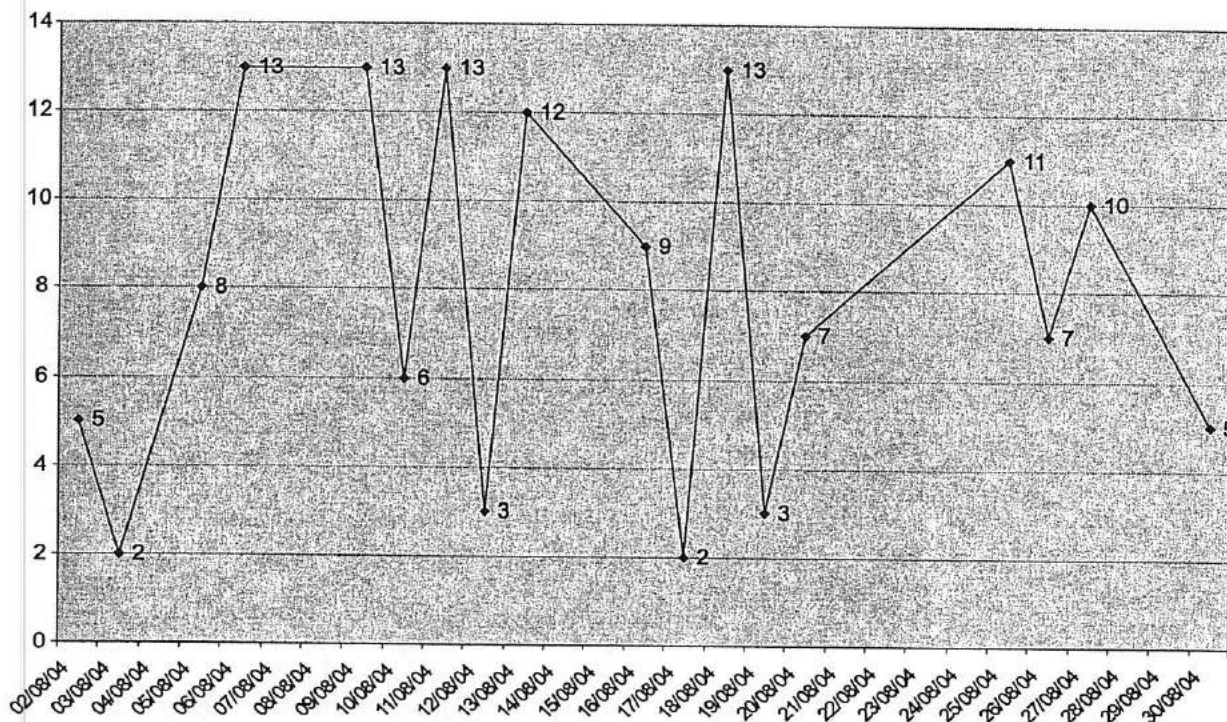
Atendimentos Junho 2004



Atendimentos Julho 2004



Atendimentos Agosto 2004



Considerando tal situação, concluiu-se pela necessidade de oferecer aos moradores dos locais mais afastados a chance de esclarecer dúvidas e solucionar problemas através de medidas extrajudiciais (conciliações). Em que pese tratar-se de um projeto novo, a Casa do Cidadão Itinerante – que utilizará a estrutura já disponível – não só reforça as atividades institucionais de extensão como amplia as ações da Casa do Cidadão.

Para a implementação do projeto, deslocaram-se as atividades desenvolvidas na Casa do Cidadão até municípios, distritos, comunidades e bairros previamente escolhidos. A metodologia utilizada pela Casa do Cidadão Itinerante será a mesma instituída para os laboratórios dos cursos mantidos pela FIC.

Ao lado das propostas estruturadas, a Casa Itinerante também pretende manter uma oficina de manuais sobre direitos do cidadão, em linguagem acessível e direta, para que os alunos os utilizem junto às comunidades de baixa renda e/ou em grupos com menor acesso a informações.

Além de oficinas, a Casa do Cidadão Itinerante também proporciona às pessoas carentes documentos mínimos necessários à

cidadania digna – Carteira de Identidade, de Trabalho, CPF, Passaporte de Idoso etc., por intermédio de convênios firmados com os órgãos públicos competentes.

Comissão de Direito Ambiental

Com o apoio de docentes da área de Direito Ambiental e em parceria com a Faculdade de Turismo (FATUR/DOCTUM), o curso de Direito pretende distribuir a Cartilha de Direito Ambiental. Destinada às comunidades ribeirinhas, a Cartilha, além de conter a legislação referente ao assunto, sugerirá reflexões acerca de temas ambientais relevantes para o município de Caratinga: aterros sanitários, destino do lixo e problemática fluvial, entre outros.

Comissão de Direito da Criança e do Adolescente

A ser implementado em conjunto com o curso de Serviço Social, este projeto pretende retomar a discussão sobre crianças e adolescentes vítimas de violência na cidade. Por meio de convênio firmado com a PUC/MG, a FIC capacitará pessoal para participar dos Conselhos Tutelares.

Convênio FIC/Associação Comercial e Industrial de Caratinga: Projeto Empreender

O Projeto Empreender tem como objetivo principal o fortalecimento de micro e pequenas empresas vinculadas a Associação Comercial e Industrial de Caratinga (ACIC). Atualmente, o Projeto Empreender reúne cerca de 50 empresários das áreas de estética, fruticultura, artesanato e automotiva, com demanda para inclusão de outros setores.

A partir desta parceria, amplia-se a possibilidade de contato dos acadêmicos da FIC com profissões objeto de seus cursos de graduação. Alunos de Direito, por exemplo, contatarão as áreas de Direito Empresarial, Tributário, Trabalhista e Previdenciário; alunos de Turismo, as atividades turísticas e de preservação ambiental; alunos de Ciências Contábeis, o trabalho de assessoria contábil; os alu-

nos do Serviço Social participarão de debates sobre geração de renda; os alunos de Comunicação atuarão na publicidade e na divulgação de eventos; e os alunos de Ciência da Computação operarão no desenvolvimento de programas operacionais.

Empresa-Júnior

A Empresa-Júnior, espaço destinado à prática de Ciências Contábeis na estrutura da Casa do Cidadão, integra-se ao curso de Direito por meio do Núcleo de Prática Trabalhista. De maneira interdisciplinar, ambas as áreas prestam assistência jurídico-contábil aos nucleados do Projeto Empreender e a outras demandas.

Centro de Estudos de Políticas Públicas

O Centro de Estudos de Políticas Públicas atua no sentido de criar um laboratório de pesquisa e formulação de políticas públicas, com ênfase em política social. Também se propõe a manter um centro de documentação aberto à comunidade acadêmica e a todos os cidadãos caratinguenses. A iniciativa é do curso de Serviço Social da FIC e visa o reexame de políticas públicas, o fomento à pesquisa e o encaminhamento de propostas para novas ações sociais às instâncias governamentais competentes.

Laboratório de Inclusão Digital (LID) – estação experimental para popularização do ensino de informática

As Faculdades Integradas de Caratinga e especialmente o curso de Ciência da Computação têm se destacado no trabalho em prol da renovação científico-tecnológica no contexto regional. Ao adotar, há mais de cinco anos, o ambiente *Linux* em seus laboratórios, o curso transformou-se em verdadeiro pólo de apoio tecnológico, formando multiplicadores para a ampla utilização dessa tecnologia na região leste de Minas Gerais.

Nesse sentido, a parceria consolidada em 20 de setembro de 2001 entre a FIC, a Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia de Minas

Gerais e a Prefeitura Municipal de Caratinga resultou na implantação do laboratório-piloto de ensino básico e avançado de informática, estimulando a inclusão digital e a universalização do acesso às tecnologias de informação e comunicação, bem como a adoção de software livre nas instituições de ensino.

Em pleno funcionamento nas dependências da Casa do Cidadão, os laboratórios de informática capacitam professores da rede municipal de ensino, além de propiciar atividades laboratoriais à população por intermédio de monitores qualificados.

Com a implantação e manutenção deste projeto, evidencia-se a viabilidade técnica de uma rede de computadores de baixo custo e sem unidades de armazenamento, mas com alta capacidade de processamento pela utilização de *boot* remoto e gerenciamento de carga em ambiente *Linux*. Outro aspecto relevante é o do desenvolvimento de um modelo didático-pedagógico de inclusão digital capaz de avaliar o resultado de cursos e oficinas realizados nas escolas públicas de Caratinga.

Programa "Seus Direitos"

Os cursos de Direito e de Comunicação Social das Faculdades Integradas de Caratinga transmitem semanalmente, a partir de um estúdio localizado na Casa do Cidadão, o programa "Seus Direitos", apresentado por um acadêmico de Direito e editado por alunos de Comunicação. "Seus Direitos" discute temas atuais e polêmicos, entrevistando representantes do meio acadêmico e das diversas áreas jurídicas com atuação no município, bem como professores convidados. O programa esclarece ainda sobre a dinâmica dos atendimentos na Casa do Cidadão, além de divulgar as conquistas do projeto.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ISSN: 1679-7523

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço
UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão

Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável

Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Lucía Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

- Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo**
Angélica Lucía Carlini 227
- Avaliação discente: bases para alteração da verificação da relação ensino/aprendizagem**
Artur Stamford..... 237
- Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura crítica, criativa e pacificadora**
Lucio Flávio J. Sunakozawa 247
- Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior - Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004** 257

A EXPERIÊNCIA DO ESCRITÓRIO DE PRÁTICA JURÍDICA (EPJ) DA UNIFOR

*Beatriz Rêgo Xavier¹
João Alves Silva²*

1. Introdução

A partir da alteração da estrutura curricular dos cursos de Direito, determinada pela Portaria 1.886/94 do MEC, a Universidade de Fortaleza (UNIFOR) vem promovendo, no âmbito do Escritório de Prática Jurídica (EPJ), a implementação do acesso à justiça, prática que possibilita a construção do ensino jurídico numa perspectiva não apenas técnica, mas humanista e solidária.

2. O escritório de prática jurídica como espaço de ensino-aprendizagem – disciplinas curriculares

O Escritório de Prática Jurídica é o espaço onde os alunos de Direito cursam as disciplinas obrigatórias de estágio³. A proposta do projeto pedagógico possibilita aos discentes a prática real do Direito por meio da assistência jurídica gratuita, em convênio firmado com a Defensoria Pública do Estado do Ceará.

O EPJ/UNIFOR conta com um quadro capacitado de professores-orientadores e advogados auxiliares, além de uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos e profissionais do serviço social.

-
- 1 Advogada, Mestre em Direito das Relações Sociais pela PUC-SP, Professora e Supervisora do Escritório de Prática Jurídica – EPJ/UNIFOR.
 - 2 Advogado, Mestre em Direito Constitucional pela UNIFOR, Doutorando em Direito pela Universidade de Buenos Aires (UBA) e Professor da UNIFOR.
 - 3 Disciplinas Estágio III e Estágio IV constantes do Fluxograma Novíssimo; disciplina Estágio em Direito - Real constante do Fluxograma Novo.

3. A promoção do acesso à justiça como instrumento de aprendizagem

No que se refere ao objetivo pedagógico de permitir a aplicação prática do conhecimento adquirido durante o curso, o Centro de Ciências Jurídicas (CCJ/UNIFOR) tem como modelo ideal para a aprendizagem dos graduandos a promoção do acesso à justiça, aliada ao cumprimento das obrigações de cunho social da universidade.

Acesso à justiça, na perspectiva do EPJ, representa um conceito que traduz não apenas a garantia constitucional de acesso ao Poder Judiciário, mas a pacificação social e a prevenção de conflitos, ambas decorrentes de uma ampla acessibilidade ao ideal de justiça. Neste sentido, a expressão abarca definição mais abrangente, envolvendo a solução de disputas (estatal ou não-estatal) e a assessoria jurídica, expressa em educação jurídica e consultoria⁴.

Para efetivar o acesso à justiça, o Escritório de Prática Jurídica da UNIFOR disponibiliza soluções judiciais e extrajudiciais de disputas. A dinâmica pedagógica do EPJ, diversa da aplicada em disciplinas teóricas, envolve principalmente o atendimento à comunidade.

3.1 A assistência jurídica clássica – EPJ

O assistido, encaminhado pelo Setor de Petição Inicial da Defensoria Pública Geral do Estado do Ceará ou por qualquer das comunidades ou entidades conveniadas com o EPJ, recebe o atendimento inicial dos alunos matriculados nas disciplinas de estágio. Estimulados pelo questionamento sobre a melhor solução para o problema⁵ e orientados pelos professores, os alunos avaliam se o encaminhamento será judicial ou extrajudicial.

Na primeira hipótese, os graduandos elaboram a petição inicial, sob orientação docente, nos moldes do convênio firmado en-

4 Cabe ressaltar que a presente classificação de acesso à justiça não é exclusiva. São diversas as categorizações possíveis, sendo esta a mais adequada no que concerne aos objetivos ora buscados.

5 O Programa Porta de Entrada, que integra o Projeto de Cidadania Ativa do CCJ, recomenda aos assistidos que perguntem qual a melhor solução para a disputa: se judicial ou extrajudicial.

tre a UNIFOR e a Defensoria Pública. Confirmada a adequação peticional aos padrões do EPJ, os defensores públicos lotados na UNIFOR chancelam a peça para ajuizamento pelo Setor de Petição Inicial da Defensoria Pública.

3.2 O Serviço de Solução Extrajudicial de Disputas – SESED

No caso de solução extrajudicial, os alunos responsáveis pelo atendimento indicam o encaminhamento a ser dado ao caso: se negociação, conciliação, mediação, facilitação de diálogo ou aconselhamento patrimonial. Em seguida é agendada uma audiência no Serviço de Solução Extrajudicial de Disputas – SESED. Importante destacar que a escolha criteriosa da solução extrajudicial – o chamado “filtro” – é imprescindível para que a iniciativa tenha êxito.

Na seqüência, outra equipe discente assume a responsabilidade pela solução extrajudicial da disputa – tal procedimento se deve à exigência doutrinária de imparcialidade por parte dos condutores da audiência. Como é imprescindível, em qualquer hipótese de solução extrajudicial, que o elemento designado para presidir a sessão seja desvinculado de qualquer das partes, a equipe de alunos que prestou o atendimento inicial é afastada, já que, mesmo involuntariamente, tende a defender os interesses do assistido.

Então, já na sala do SESED – planejada em todos os detalhes para sediar as audiências –, a equipe de estudantes, orientada pelos professores, reavalia a solução extrajudicial proposta e, se confirmada a opção, conduz a audiência, que tem duração determinada. Se dela resultar acordo, os alunos elaboram o termo de audiência e o respectivo termo de acordo, que será assinado pelo Defensor Público e encaminhado à homologação judicial, se necessário. Não havendo acordo, os responsáveis pela audiência avaliam se é possível que ele ocorra num outro momento. Se tal possibilidade for viável, e após nova avaliação do SESED, encaminha-se o caso para o EPJ, a fim de que seja elaborada a petição inicial ou arquivado o atendimento.

3.3 A intersecção com o Projeto de Cidadania Ativa do CCJ/UNIFOR

Além da assistência jurídica clássica, o CCJ disponibiliza aos corpos discente e docente do curso de Direito um projeto de voluntariado: o Cidadania Ativa.

Em linhas gerais, o projeto trabalha aspectos jurídicos capazes de induzir mudanças sociais combinadas à formação de lideranças comunitárias, buscando:

- a) produzir multiplicadores de conscientização da cidadania, fornecendo substratos jurídicos aplicáveis ao contexto e às demandas comunitárias;
- b) cumprir os compromissos institucionais da UNIFOR em sua amplitude acadêmica, a serviço da sociedade;
- c) ampliar a dimensão sócio-pedagógica dos cursos de Direito, habilitando-os como referência regional e nacional de ensino jurídico; e
- d) formar o discente a partir do conhecimento técnico-jurídico com bases humanísticas.

A partir desse primado e no que se refere à forma de atuação, eleição da programação e condutas aplicadas, o projeto tem os seguintes fundamentos:

- a) responsabilidade social e cidadania;
- b) sólidas perspectivas de continuidade;
- c) laboratório real para o desenvolvimento de aptidões do corpo discente;
- d) ética individual e profissional;
- e) políticas de sedimentação das novas concepções de ensino, pesquisa e ação social; e
- f) fomento à cultura da tolerância e da paz.

Como resta evidente, a concretização do Projeto Cidadania Ativa aponta na direção de um novo paradigma, em que o processo de ensino-aprendizagem revela-se instrumento da mudança social operada pelo próprio Direito, visando a efetivação do disposto nas modernas Cartas Constitucionais.

O projeto não se cinge à letra inerte; intervém. Atualmente, soma 31 programas, a maioria com ação direta nas comunidades – os demais estão em fase de desenvolvimento para ulterior implantação, conforme sua utilidade social.

Os programas são os seguintes:

- 1) Educação Jurídica Para as Comunidades;
- 2) Porta de Entrada;
- 3) Educação Jurídica Para a Infância e Juventude;
- 4) Estatuto da Cidade;
- 5) Serviço de Solução Extrajudicial de Disputas (SESED);
- 6) Grupo de Discussão Direito e Comunidade;
- 7) Populações Carcerárias;
- 8) A Delegacia é Nossa;
- 9) Gestão Ambiental;
- 10) Mulher e Ação Afirmativa;
- 11) Comunidades Indígenas;
- 12) Saúde Pública Como Direito Fundamental;
- 13) Trabalho e Sociedade;
- 14) Direitos Cíveis Para o Exercício da Cidadania;
- 15) Educação em Direitos Humanos;
- 16) Direito e Psicologia;
- 17) Direito Social do Consumidor;
- 18) Direito do Terceiro Setor;
- 19) Direito e Empreendedorismo;
- 20) Inserção Social do Idoso;
- 21) Assistência e Seguridade Social;
- 22) Ética Profissional e Responsabilidade Social;
- 23) Conselhos de Classe e Sociedade;
- 24) Orientação Tributária e Justiça Social;
- 25) Educação Para o Trânsito;
- 26) Ensino Jurídico e Concretização de Direitos;
- 27) Acesso à Justiça e Mudança Social;
- 28) Aconselhamento Jurídico Patrimonial: Partilhas e Dissoluções;
- 29) Populações Rurais;
- 30) Planejamento Familiar; e
- 31) Poder Político e Cidadania.

A utilidade social de todos os programas é aferida pela própria comunidade e alguns começam a ser encampados enquanto políticas públicas, como é o caso dos programas Delegacia da Mulher e Populações Carcerárias/Presídio Feminino Auri Moura Costa. Ao interagir com o meio social, professores e alunos voluntários redimensionam sua relação com os saberes acadêmicos, revestindo a construção do conhecimento técnico-jurídico – em cuja base repousa a perspectiva humanista – com a perspectiva de sua utilidade social.

Cabe a cada ator envolvido na produção dos saberes acadêmicos escolher, dentre muitos, um caminho capaz de efetivar o processo ensino-aprendizagem a partir de novas perspectivas, que considerem o ser humano o destinatário final dos esforços empreendidos para transformar a realidade.

4. Conclusões

O curso de Direito da UNIFOR e o EPJ consideram a promoção do acesso à justiça instrumento ímpar para o desenvolvimento da educação jurídica e da formação discente, estendendo o campo de aplicação do Direito a áreas como a assistência jurídica clássica, as soluções extrajudiciais de disputas e a intervenção comunitária.

Referências

BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, François. *Dicionário crítico de sociologia*. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 2001.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Acesso à justiça*. Trad.: Ellen Gracie Northfleet, Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1988.

CINTRA, Antonio Carlos de Araujo; GRINOVER, Ada Pellegrini; DINAMARCO Cândido Rangel. *Teoria geral do processo*. 8. ed. ver. e atual., São Paulo: RT, 1991.

CUNHA, Luciana Gross Siqueira. Juizado especial: ampliação do acesso à justiça? (In: SADEK, Maria Tereza (org.). *Acesso à justiça*. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2001).

FRIEDMAN, Lawrence; LADINSKY, Jack. O direito como instrumento de mudança social incremental (In: SOUTO, Cláudio; FALCÃO, Joaquim. *Sociologia e direito: textos básicos para a disciplina de sociologia jurídica*. 2. ed. São Paulo, SP: Pioneira, 2001).

HEGENBERG, Leonidas. *Definições: termos teóricos e significado*. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

PINTO, Agerson Tabosa. *Noções de sociologia*. 4. ed. Fortaleza: UNIFOR, 2000.

PORTANOVA, Rui. *Princípios do processo civil*. 4. ed., Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

ROCHA, José de Albuquerque. *Teoria geral do processo*. 7.a ed., 2.a tiragem, São Paulo: Atlas, 2004.

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

SILVA, João Alves. *O direito como fator de mudança social e concretização da cidadania*. Estudo monográfico. Mestrado em Direito Constitucional, Fortaleza: UNIFOR, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ANUÁRIO
BEDi

ISSN: 1679-7523

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço
UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão

Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável

Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Lucía Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

- Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo**
Angélica Lucía Carlini 227
- Avaliação discente: bases para alteração da verificação da relação ensino/aprendizagem**
Artur Stamford..... 237
- Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura crítica, criativa e pacificadora**
Lucio Flávio J. Sunakozawa 247
- Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior - Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004** 257

ENSINO JURÍDICO E DEMANDAS TRANSINDIVIDUAIS: A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE ADVOCACIA DA ULBRA/CARAZINHO

Juliana Della Valle Biolchi¹
Marcelo Minghelli²

1. Introdução

O padrão de ensino jurídico tradicional, assim entendido o conjunto de práticas adotado até a Portaria 1.886/1994³, que reproduzia, na maior parte dos casos, uma concepção tecnicista e conservadora da ciência jurídica, cedeu espaço para uma matriz aberta a questões que extrapolam a mera dogmática e incluem problemas contemporâneos que não têm solução jurídica pronta, mas a construir.

Porém, a implementação do ensino renovado do Direito, presente nas Diretrizes Curriculares em vigor⁴, tem continuamente enfrentado o raciocínio jurídico de padrão clássico⁵, entranhado no “senso

-
- 1 Especialista em Direito Público pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Mestre em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Coordenadora de Extensão do Curso de Direito do Campus da ULBRA, em Carazinho, RS. Professora da graduação e pós-graduação da ULBRA/Carazinho. Advogada. e-mail: julianabiolchi@terra.com.br
 - 2 Especialista em Direito Público Municipal pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Mestre em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Coordenador do Serviço de Assistência Judiciária da ULBRA (SAJULBRA) no Campus de Carazinho, RS. Professor da graduação e pós-graduação da ULBRA/Carazinho. Advogado. e-mail: m.minghelli@via-rs.net
 - 3 BRASIL. Portaria MEC nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. *Diário oficial da união*. Brasília, 4 jan. 1995.
 - 4 Quando da elaboração deste trabalho ainda não havia sido aprovado o Parecer 211/2004, que traz as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito, mas que se filia à mesma tendência, potencializando-a.
 - 5 Moldado a partir, por exemplo, da idéia de separação do Direito em dois mundos: o privado e o público.

comum teórico dos juristas"⁶. O desafio de incorporar teoria e prática ao discurso jurídico produzido na universidade, espaço de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, para inseri-lo em perspectiva crítica, levou à criação do Núcleo de Advocacia Solidária (NAS), experiência que, embora incipiente, é relatada no presente artigo.

Para tanto, procura-se contextualizar a problemática do acesso à justiça, bem como analisar o papel dos profissionais e dos Núcleos de Prática Jurídica. Além disso, busca-se retratar a construção de um projeto alternativo de atuação jurídica que permita ampliar o horizonte do direito tradicional e as experiências vivenciadas até o presente.

2. Acesso à justiça, emancipação social e atuação profissional

A Constituição Federal de 1988 acrescenta ao rol exemplificativo dos direitos e garantias fundamentais do art. 5º o acesso à justiça, enunciado no inciso LXXIV, que diz: "o Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos"⁷. Entende-se que o acesso à justiça não é, simplesmente, sinônimo do ingresso no Poder Judiciário através de uma ação. Ao contrário, é o momento de formação da cidadania e de fortalecimento do vínculo social dos sujeitos que integram a real situação conflituosa. Assim, é preciso que as partes atuem e participem da solução do impasse, não só nas demandas individuais, mas principalmente nas que envolvam interesses coletivos e difusos.

Esta concepção *participativa* e *integradora* de acesso à justiça impõe um perfil de profissional que supere o conservadorismo das faculdades de Direito, como assinalam Cappelletti e Garth:

Os juristas precisam, agora, reconhecer que as técnicas processuais servem a funções sociais (9); que as cortes não são a única forma de solução de conflitos a ser considerada (10) e que qualquer regulamentação pro-

6 WARAT, Luis Alberto. *Introdução geral ao direito: a epistemologia jurídica da modernidade*. Vol. II. Porto Alegre: Fabris, 1995.

7 BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

cessual, inclusive a criação ou encorajamento de alternativas ao sistema judiciário formal tem um efeito importante sobre a forma como opera a lei substantiva – com que frequência ela é executada, em benefício de quem e com que impacto social. Uma tarefa básica dos processualistas modernos é expor o impacto substantivo dos vários mecanismos de processamento de litígios. Eles precisam, conseqüentemente, ampliar sua pesquisa para além dos tribunais e utilizar os métodos de análise da sociologia, da política, da psicologia e da economia, e ademais, aprender através de outras culturas. O ‘acesso’ não é apenas um direito social fundamental, crescentemente reconhecido; ele é também, necessariamente, o ponto central da moderna processualística. Seu estudo pressupõe um alargamento e aprofundamento dos objetivos e métodos da ciência moderna⁸.

Por isso, como ressalta Campilongo, a preocupação com o acesso à justiça não deve ser unicamente dos juristas e processualistas, mas, principalmente, das estruturas de ensino, práticas judiciais, pesquisa e teorias jurídicas, que, por seu turno, não têm dado o devido valor ao tema⁹. Ao perceber nas faculdades despreocupação generalizada com a formação de bacharéis identificados com os movimentos sociais e a conseqüente negligência quanto ao que pode constituir-se num novo mercado profissional, à mesma conclusão chega Junqueira¹⁰.

Por um lado, o ensino jurídico não prepara bacharéis integrados à realidade e, por outro, colabora para reduzir o acesso à justiça da população desprovida de condições econômicas. Se a função social do Direito e da universidade não é potencializada pela estrutura tradicional do ensino jurídico, o mesmo acontece quanto à preparação de habilidades voltadas para o mercado.

A constatação ganha força quando problematizada no eixo das disciplinas de formação prática presentes nas Diretrizes Curriculares. É no estágio¹¹, especialmente na prática forense, que o acadêmico entra em contato direto com os sujeitos reais. O Nú-

8 CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Acesso à justiça*. Trad.: Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1988, p.12.

9 CAMPILONGO, Celso Fernandes. *O direito na sociedade complexa*. São Paulo: Max Limonad, 2000, p.17.

10 JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Faculdade de direito ou fábrica de ilusões?* Rio de Janeiro: IDES, Letra Capital, 1999, p.27.

11 Talvez a *presença física* da realidade social concentrada no final do curso de graduação também deva ser repensada. Mais ainda quando ela acontece só então.

cleo de Prática Jurídica¹² (NPJ) é o espaço onde esta interação se desenvolve. Todavia, não chegam a ele as demandas da sociedade. O que se vê são as questões individuais de sempre, que condicionam o NPJ à aplicação de instrumentos processuais do século XIX, próprios das relações jurídicas privadas ali teorizadas. Não se trata de menosprezar esta atuação, mas de admitir que há outras formas para expressão do Direito contemporâneo.

Mesmo diante do esforço para que o NPJ represente uma instância de atuação jurídica diferenciada e renovada, o salto qualitativo da matriz de ensino não atinge a plenitude, aspecto que será tratado a seguir.

3. O núcleo de prática jurídica da Ulbra/Carazinho: diagnóstico de uma realidade

Na medida em que a Constituição de 1988 não atribui ao poder público o monopólio ou a exclusividade da assistência jurídica efetivadora do acesso à justiça, permite que setores organizados da sociedade civil contribuam para a realização deste direito fundamental¹³. Os NPJs seriam um mecanismo para integrar as instituições de ensino superior a este esforço.

Tal afirmação é verdadeira, mas apenas em parte. Aos NPJs – ou mesmo a setores organizados da sociedade civil, quando eles existem – acede a população de baixa renda não absorvida pelos órgãos estatais. Em outras palavras: as demandas judiciais congregam, via de regra, conflitos individuais decorrentes, predominantemente, de relações familiares.

Os dados colhidos pelo NPJ da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Campus Carazinho, RS¹⁴, dão suporte a tal constatação.

12 Antigos “escritórios-modelo” que foram reestruturados pela Portaria 1.886/94 e tendem a ver reforçado seu vínculo com as instituições de ensino superior, conforme o Parecer 211/2004, que institui as novas Diretrizes Curriculares dos Cursos Jurídicos, em exame no Ministério da Educação.

13 PEREIRA, Antonio Celso Alves. Acesso à justiça e direitos humanos: o problema no Brasil. *Revista da faculdade de direito*. n° 2. Rio de Janeiro: UERJ, 1994, p.129.

14 Carazinho é uma cidade da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, distante 246,1km de Porto Alegre, de porte médio para os padrões regionais, com 59.894 habitantes segundo dados do Censo 2000. De acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, organizado pela ONU, a taxa de urbanização da população é de 93,96%. O

Implantado no ano de 2004, o NPJ registrou 200 atendimentos no primeiro semestre de funcionamento¹⁵, assim distribuídos:

Tabela 1

Atendimentos realizados no núcleo de prática jurídica da Universidade Luterana do Brasil, Campus Carazinho, RS – 2004/1

ASSUNTO	quantidade	%
Administrativo	03	1,5
Alimentos	31	15,5
Cobrança	07	3,5
Consumidor	03	1,5
Contratual	08	4
Dívida	04	2
Divórcio	04	2
Execução fiscal	05	2,5
Interdição	03	1,5
Medicamentos	06	3
Outros	33	16,5
Paternidade, guarda e visitação	22	11
Previdenciário	05	2,5
Propriedade imóvel	16	8
Registro civil	03	1,5
Separação e dissolução	25	12,5
Sucessão	13	6,5
Trabalhista	07	3,5
Trânsito	02	1
TOTAL	200	100

Fonte: elaborada pelos autores, com dados da secretaria do Serviço de Assistência Judiciária da ULBRA/Carazinho.

IDH do município é de 0,799, em escala que vai de 0,5 a 0,8, sendo considerado de médio desenvolvimento e ocupando, segundo o mesmo Atlas, a 576ª posição no ranking nacional e a 176ª na classificação estadual. Os atendimentos realizados no NPJ mantido pelo curso de Direito, na extensão da ULBRA, absorvem as demandas vindas dos municípios pertencentes à comarca de Carazinho e que são, além da sede: Chapada (9.746 habitantes, 48,59% de urbanização e IDH de 0,816, considerado alto), Coqueiros do Sul (2.695 habitantes, 29,83% de urbanização, IDH de 0,767, considerado médio), Santo Antônio do Planalto

Predominam, neste contexto, as questões que envolvem interesses privados. As de interesse público – situações que abarcam entes estatais – não somam mais que 12,5% dos atendimentos realizados¹⁶. Mesmo que se adote¹⁷ – ao longo da graduação e incluída a atuação real promovida no NPJ – uma perspectiva crítica e, portanto, emancipatória, os acadêmicos acabam condicionados à compreensão de problemas interindividuais. É importante destacar que esse condicionamento inclui não apenas alunos e professores, mas clientes, Judiciário, Ministério Público, Defensoria etc.

Cria-se, como apontado, um hiato entre as demandas sociais (que também e cada vez mais coligem interesses transindividuais), a temática adotada nos eixos de formação fundamental e profissional, e as experiências acumuladas na formação prática. Ou seja, a “prática forense” resume-se a ensinar a reprodução de técnicas insuficientes para atender as demandas concretas da sociedade contemporânea, onde os embates não se dão mais entre Caio e Tício, mas entre o MST (Movimento dos Sem-Terra) e as associações de ruralistas. A situação hipotética a ser resolvida não é a de um suposto naufrágio com disputa pela tábua de salvação, mas a da marcha de milhares de pessoas ao encontro de quem as espera para o conflito¹⁸.

Um ensino jurídico crítico e capaz de formar um profissional-cidadão, como acertadamente instituem as Diretrizes Curriculares,

(2.001 habitantes, 45,23% de urbanização e IDH de 0,813, considerado alto) e Almirante Tamandaré do Sul, município não analisado no Atlas por ter sido recentemente emancipado de Carazinho, mas que não foge ao perfil local de desenvolvimento, de médio a alto. A comarca possui Defensoria Pública, onde, durante o período avaliado, atuaram concomitantemente dois defensores, além de outro NPJ que presta o mesmo tipo de serviço.

- 15 O estágio de prática real previsto no currículo do curso de Direito, aprovado pela Resolução CONSEPE nº 413, de 22 de novembro de 2000, desdobra-se em três disciplinas: Serviço de Assistência Judiciária (SAJULBRA) I, II e III. Os conteúdos desenvolvidos abrangem, respectivamente: demandas cíveis, recursos e execução; cautelares em matéria cível; ações trabalhistas. Importa ressaltar que, por ajuste curricular, foram oferecidas turmas de SAJULBRA I e III, permitindo a plena abrangência temática.
- 16 Para chegar a este número foram considerados os atendimentos sobre assuntos administrativos (03 casos ou 1,5% do total), execução fiscal (05 casos ou 2,5%), medicamentos (06 casos ou 3%) e previdenciários (05 casos ou 2,5% do total).
- 17 O próprio projeto político-pedagógico assim contextualiza o curso ao considerar os direitos fundamentais como eixo temático transversal, que perpassa para as disciplinas de formação fundamental, profissional e prática.
- 18 STRECK, Lênio Luis. *Constituição ou barbárie? A lei como possibilidade emancipatória a partir do estado democrático de direito*. Disponível em <<https://www.ihj.org.br>>. Acesso em: 20 nov. 2003.

deve refletir na experiência real esta qualidade. Não há efetividade da teoria sem prática adequada. Um bom profissional – advogado, juiz, promotor ou qualquer que seja – deve portar conhecimentos para encarar desde casos positivados até as anomias ou antinomias jurídicas, viabilizando o acesso à justiça.

Na tentativa de reverter este quadro, classificado por Buarque como fuga do real¹⁹ – e que compõe o cenário atual de boa parte do ensino jurídico brasileiro, pelo menos no interior do Rio Grande do Sul –, o curso de Direito da ULBRA/Carazinho implementou uma nova experiência: o Núcleo de Advocacia Solidária (NAS). O objetivo do Núcleo é criar alternativas no processo emancipatório de aprendizagem para todos os envolvidos, integrando ensino, pesquisa e extensão na formação do profissional-cidadão que se quer hoje.

4. A experiência do núcleo de advocacia solidária na superação dos conflitos individuais

Aprovado em 2003 para execução em 2004, o Núcleo de Advocacia Solidária é um dos projetos comunitários²⁰ mantidos pela ULBRA em Carazinho. Sob responsabilidade dos autores do presente artigo estão cinco acadêmicos, que cursam disciplinas entre o 7º e o 9º semestres. Servem de limite para a atuação do NAS os interesses transindividuais, compreendidos como elemento intermediário à concepção de interesse público e de interesse privado. Na verdade, traduzem um conjunto de interesses não contemplados pela esfera do interesse privado, já que excedem o âmbito individual, ao mesmo tempo em que não se constituem em objeto do interesse público, no sentido estrito do termo²¹.

Trata-se, na verdade, de uma nova categoria política e jurídica que contrasta a perspectiva individual do positivismo normativista.

19 BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p.71.

20 Vinculado administrativamente à extensão, mas que não afasta as outras formas de atuação da universidade – ensino e pesquisa.

21 Para Cappelletti, a defesa dos interesses difusos em juízo: meio ambiente, consumidor, patrimônio cultural e outros interesses. (In: MAZZILLI, Hugo Nigro. *A defesa dos interesses difusos em juízo: meio ambiente, consumidor, patrimônio cultural e outros interesses*. 16.a ed. ver. ampl. e atual. São Paulo: Saraiva, p.46).

Exige a releitura e a readaptação de vários institutos jurídicos caros à tradição de ensino do Direito brasileiro. Sua adoção permite uma sistematização adequada com a legislação vigente, principalmente com o Código de Defesa do Consumidor (CDC)²², que os classifica como interesses difusos, coletivos e individuais homogêneos²³. Aliás, foi no CDC que se sistematizaram e positivaram os estudos acerca dos interesses coletivos e difusos iniciados na década de 1970, na Itália, com Denti, Cappelletti, Proto Piasani, Vigoriti e Trocker²⁴.

O Núcleo de Advocacia Solidária, portanto, concentra suas atividades na tutela de interesses transindividuais através de uma prática que insere os acadêmicos nos movimentos sociais, despertando-os para o sujeito que recebe os efeitos da norma e de quem, na perspectiva tradicional, esta é asepticamente afastada. Para tanto, os alunos foram capacitados para a correta abordagem e relacionamento com os movimentos sociais, por meio do método de observação participativa²⁵. O trabalho resultou em inversão processual, ou seja, ao invés de as demandas serem filtradas pelas categorias jurídicas, foram escolhidas categorias que pudessem viabilizar as demandas dos movimentos sociais.

Um exemplo nítido desta inversão é o da primeira interação realizada pelo NAS com as associações de portadores de necessida-

22 BRASIL. Lei Federal nº 8.078, de 11 de setembro de 1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao.htm>> Acesso em: 28 jan. 2004.

23 Saliente-se que no Brasil a tutela de interesses transindividuais começa a ser sistematizada pela Lei nº 7.347/85 – a Lei da Ação Civil Pública.

24 GRINOVER, Ada Pellegrini et alii. *Código brasileiro de defesa do consumidor*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p.722.

25 Os objetivos da fase de capacitação foram: preparação para atuar nos movimentos sociais mais fragilizados, compreendidos como objeto de várias instituições e da ação dos vários especialistas, enfatizando a atuação do operador do Direito; orientação para compreender os elementos e estruturas locais e supralocais presentes nos diferentes movimentos onde atuará; treinamento em observação participante para produzir “diários de campo”, relatos de trabalho e reuniões, com incentivo para desenvolver a capacidade analítica, crítica e de auto-reflexão para a produção de conhecimento e participação em fóruns de discussão e reuniões científicas; ênfase na preparação para conhecer e trabalhar os processos coletivos locais, favorecendo o desenvolvimento dos laços comunitários e solidários e compreendendo seus atravessamentos pela produção de subjetividades individualistas, assim como pelas contradições aí engendradas. Esta etapa foi desenvolvida pela Professora Rosângela Werlang, Mestre em Sociologia pela UFRGS, a quem os autores agradecem.

des especiais de Carazinho²⁶. Nas reuniões realizadas, o passe livre para os carentes portadores de necessidades especiais foi tema recorrente. No entanto, a análise prévia da legislação revelou a impossibilidade de sucesso, por ausência de previsão legal, numa demanda contra a prestadora do serviço público de transporte coletivo.

A solução não fora prevista inicialmente nos objetivos do NAS, mas acabou se concretizando. Os acadêmicos desenvolveram um Projeto de Lei de Iniciativa Popular para implementar o passe livre, formulando o texto do projeto, a justificativa e a estratégia de divulgação, e hoje participam, junto com os movimentos, do recolhimento de assinaturas.

Simultaneamente, outro grupo de acadêmicos elaborou um estudo para ajuizar Ação Civil Pública com o objetivo de adaptar o transporte coletivo às especificidades dos portadores de necessidades especiais. Através de fotos e do depoimento de portadores de necessidades especiais, e colaborando na elaboração da inicial (cujo ajuizamento acontecerá nos primeiros dias do mês de outubro de 2004), alunos e professores captaram uma realidade pouco comum no universo acadêmico, como narra Warat: "Todos os homens da ciência vivem nas instituições, não na vida. Muitos outros os imitam, confundem suas funções com sua própria pessoa (exemplos: juízes, promotores, professores)"²⁷.

5. Conclusões parciais

As atividades desenvolvidas no NAS, mesmo num estágio inicial, demonstram a possibilidade de operacionalizar um conhecimento jurídico crítico, cuja preocupação central é a efetivação dos direitos de segmentos sociais tradicionalmente excluídos.

Mesmo que a iniciativa, no decorrer do tempo, não alcance resultados mais expressivos, impulsiona a discussão sobre a necessária multiplicação de projetos que tenham por objetivo a implementação de práticas jurídicas alternativas. A viabilidade de consolidação de

26 Ao todo, foram quatro associações: Associação dos Deficientes Físicos de Carazinho (ADEFIC); Associação do Grupo de Surdos de Carazinho (AGS); Grupo Viver do Bairro Oriental e Associação Carazinhense de Deficientes Visuais (ACADEV).

27 WARAT, Luis Alberto. *O ofício do mediador*. Florianópolis: Habitus, 2001, p.37.

um conhecimento emancipatório, na área do Direito, não pode perder de vista a operacionalização que decorre da elaboração de categorias e práticas inovadoras.

As atividades de extensão articuladas aos NPJs são um instrumento importante neste processo, pois demonstram a capacidade das instituições de ensino superior interagirem com a comunidade e formarem profissionais capacitados para a sociedade contemporânea, diferenciando-se, como no caso, da formação generalista e calçada nas categorias de direito privado que ainda predominam nas faculdades de Direito, pelo menos no interior do Rio Grande do Sul.

Referências

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

_____. Lei nº Federal 8.078, de 11 de setembro de 1990. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/legislacao.htm>> Acesso em: 28 jan. 2004.

_____. Portaria MEC nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. *Diário oficial da união*. Brasília, 4 jan. 1995.

BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Acesso à justiça*. Trad.: Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1988.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. *O direito na sociedade complexa*. São Paulo: Max Limonad, 2000.

GRINOVER, Ada Pellegrini et alii. *Código brasileiro de defesa do consumidor*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Faculdade de direito ou fábrica de ilusões?* Rio de Janeiro: IDES: Letra Capital, 1999.

MAZZILLI, Hugo Nigro. *A defesa dos interesses difusos em juízo: meio ambiente, consumidor, patrimônio cultural e outros interesses*. 16.a ed. ver. ampl. e atual. São Paulo: Saraiva.

PEREIRA, Antonio Celso Alves. Acesso à justiça e direitos humanos: o problema no Brasil. *Revista da faculdade de direito*. Rio de Janeiro: UERJ, nº 2, p.129, 1994.

STRECK, Lênio Luis. *Constituição ou barbárie? A lei como possibilidade emancipatória a partir do estado democrático de direito*. Disponível em <<http://www.ihj.org.br>>. Acesso em: 20 nov. 2003.

WARAT, Luis Alberto. *O ofício do mediador*. Florianópolis: Habitus, 2001.

_____. *Introdução geral ao direito: a epistemologia jurídica da modernidade*. Vol. II. Porto Alegre: Fabris, 1995.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ANUÁRIO
BEDi

ISSN: 1679-7523

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço
UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão
Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável
Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação
Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Lucía Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

- Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo**
Angélica Lucía Carlini 227
- Avaliação discente: bases para alteração da verificação da
relação ensino/aprendizagem**
Artur Stamford 237
- Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária
evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura
crítica, criativa e pacificadora**
Lucio Flávio J. Sunakozawa 247
- Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior -
Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004** 257

A PRÁTICA DA EXTENSÃO COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DA CIDADANIA

*Thais Luzia Colaço*¹

Com exceção da Prática Jurídica, fase obrigatória da aprendizagem forense, a extensão não é usual nos cursos de Direito.

No entanto, a extensão propriamente dita transcende a obrigatoriedade da Prática Jurídica, uma vez que deve ser voluntária e ultrapassar os muros da universidade para alcançar a comunidade. Sem descuidar a aprendizagem profissional dos acadêmicos, ela deve ter como meta o retorno social do que é produzido e aprendido nas instituições de ensino superior.

A extensão universitária tem também a função de proporcionar aos graduandos e aos profissionais do Direito maior sensibilização acerca dos problemas do outro, do diferente, do marginalizado, do excluído, levando os operadores e/ou teóricos jurídicos a um contato mais efetivo com o mundo real.

Por ser o Direito ciência humana e social, de seus profissionais e aprendizes deveria partir a iniciativa de atuarem como agentes transformadores da realidade e instrumentos de resgate da cidadania e da democracia, constantemente ameaçadas em nosso país.

Por meio da extensão é possível efetivar a união da teoria com a práxis, fundir o mundo das idéias com a realidade e concretizar,

¹ Doutora e Professora do curso de graduação e pós-graduação de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

pelo menos parcialmente, os ideais expressos nos discursos acadêmicos libertários e insuflados pelo desejo e pela promessa de uma sociedade mais justa e igualitária.

Envolvendo alunos da graduação e pós-graduação do curso de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o projeto de extensão *Lições de Cidadania*, iniciado em fevereiro de 2004 e coordenado pela autora deste artigo, é exemplo de uma iniciativa que vai além do discurso, integrando concretamente ensino, pesquisa e extensão.

“Cidadania” é expressão antiga e de conceituação ainda controversa, mas inclui um sentido de plena contemporaneidade na medida em que traduz a luta permanente pela conquista e a garantia de direitos sociais. O conceito absorveu contribuições de vários povos e culturas ao longo do tempo – foi na Idade Moderna, porém, como fruto das transformações históricas do século XVIII, que a noção de cidadania realmente se materializou.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, resultado da Revolução Francesa, preconiza em seu artigo 1º que “os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”, o que sugere uma abstrata igualdade político-jurídica. Direitos civis e políticos são listados, assim como os correspondentes deveres individuais, mas omitem-se os direitos sociais – e cabe ao Estado, guardião desses direitos, a organização dos espaços para sua institucionalização.

O Estado de Direito moderno não conseguiu efetivar algumas de suas promessas. Não se trata de legitimação, mas de efetivamente proteger e garantir os direitos dos cidadãos.

A Constituição de 1988 adota como princípio fundamental o Estado de Direito, garantindo a todos os brasileiros a concretização dos direitos individuais, coletivos e sociais. O art. 5º reforça a idéia de que “todos são iguais perante a lei”, mas o que se observa, inobstante, é que a maioria da população não vê garantida grande parte de seus direitos, muitas vezes por simplesmente ignorá-los.

O exercício da cidadania por meio da educação é previsto na Constituição Federal e também na Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB), que estabelece em seu art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade nos ideais

de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O problema central de tal proposta é viabilizar, por intermédio da educação, o acesso daqueles segmentos sociais privados de seus direitos ao conhecimento e exercício plenos da cidadania, amenizando desigualdades que parecem perpetuar-se entre os economicamente carentes.

Nesse contexto, projetos ao molde do Lições de Cidadania adquirem grande relevância social, colaborando para reduzir e até mesmo sanar o notório desconhecimento de direitos sociais básicos por segmentos da população vítimas da exclusão social. Ao formular propostas concretas para estender o conhecimento sobre cidadania às escolas estaduais da Grande Florianópolis, o projeto em tela converte-se num instrumento eficaz para a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Os agentes responsáveis pelo projeto pretendem atuar como efetivos facilitadores de cidadania junto aos alunos da rede pública estadual, avaliando seu grau de conhecimento sobre os direitos humanos e do cidadão e proporcionando à universidade pública a chance de efetivar sua função enquanto instrumento de inclusão social.

A metodologia utilizada previa:

- divulgação do projeto de extensão e o respectivo cadastramento dos alunos de graduação e pós-graduação do curso de Direito da UFSC interessados em participar do Lições de Cidadania;
- entrevistas com o Secretário da Educação de Santa Catarina e/ou seus assessores, o gerente regional para a Grande Florianópolis da Secretaria da Educação, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas estaduais, visando avaliar previamente o grau de informação dos alunos sobre os direitos da cidadania;
- reunião entre os graduandos e a coordenação do projeto para discussão da temática e do método de trabalho;
- reuniões conjuntas dos universitários com representantes da Gerência Regional da Grande Florianópolis da Secretaria da Educação e com diretores de escolas para discussão dos temas abordados e da metodologia de trabalho, objetivando o contato dos graduandos com alunos das escolas públicas do ensino médio da região;
- curso de capacitação dos universitários com a Metodologia da Problematização;

- envolvimento preliminar dos graduandos com as escolas, para avaliação das carências comunitárias;
- reuniões mensais entre os universitários e a coordenação do projeto para análise das informações obtidas;
- organização dos temas e elaboração da estratégia de atuação em cada comunidade, bem como do cronograma de palestras a serem ministradas nas escolas selecionadas;
- realização das palestras, proferidas pelos alunos da graduação e da pós-graduação do curso de Direito da UFSC e supervisionadas pela coordenação do projeto; e
- reuniões mensais com todos os integrantes para relato das atividades desenvolvidas, troca de experiências e formulação de propostas de ensino para superação dos problemas detectados.

Até o presente momento, de acordo com a metodologia de trabalho escolhida para implementação do projeto, foram cumpridas as seguintes atividades:

- a) reunião com o Secretário da Educação do Estado de Santa Catarina para avaliar a possibilidade da implementação do projeto nas escolas da rede pública estadual;
- b) reunião com o gerente regional da Grande Florianópolis da Secretaria da Educação e assessores para discutir detalhes da implementação;
- c) divulgação do projeto para os alunos da graduação e pós-graduação de Direito da UFSC, com cadastramento dos interessados em participar do projeto;
- d) reunião com todos os graduandos interessados visando o levantamento dos temas abordados nas escolas e a discussão da metodologia de trabalho. Nesta reunião foram levantados alguns assuntos de interesse dos alunos: direitos políticos (direito eleitoral e democracia participativa), direito penal (criminologia, sistema carcerário, maioria penal, violência sexual, violência doméstica, usuários de drogas), direito constitucional (direitos fundamentais), Ministério Público, direitos da criança e do adolescente, efetivação das políticas públicas, direito internacional (globalização), direitos humanos, direitos trabalhistas e previdenciários, direito de família, bioética, direito ambiental, direito do consumidor, direito civil (relações familiares) e acesso à justiça;
- e) reunião entre representantes da Secretaria da Educação, diretores das escolas estaduais e graduandos envolvidos no projeto. Novamente foram discutidos os temas a serem levados às escolas e a metodologia de trabalho, que busca vincular os universitários aos alunos das escolas públicas do ensino médio e fundamental. Desta reunião participaram professores e diretores de escolas públicas e foram selecionados outros assuntos, de acordo com a problemática de cada comunidade: direitos políticos (democra-

- cia), direitos do consumidor, direitos trabalhistas e previdenciários, direitos humanos, direito ambiental, acesso à justiça e violência doméstica, violência sexual, consumo e tráfico de drogas, violência contra a criança e o adolescente e maioridade penal; e
- f) capacitação dos universitários para operacionalizar a metodologia de trabalho com a Pedagogia da Problematização.

Tal pedagogia, proposta por Bordenave, ressalta a importância da descoberta e do crescimento do indivíduo como um todo. Conseqüentemente, preocupa-se com a transformação de hábitos e comportamentos e com a melhoria da qualidade de vida, via novos conhecimentos. Baseia-se em um mundo de mudanças rápidas e investe na capacidade do aluno como agente de transformação social. Com a utilização da Pedagogia da Problematização, permite-se ao estudante o desenvolvimento da capacidade de observação e da criatividade. A observação da realidade permite maior conhecimento e um levantamento mais eficaz das informações e conteúdos já assimilados.

A eleição das prioridades consiste na identificação dos verdadeiros "nós" críticos, ou seja, de aspectos que podem representar desafios no incremento do raciocínio e na absorção sobre o assunto ou problema abordado. A importância de identificar esses "nós" está justamente na facilitação do processo.

Depois de conhecer-se o problema ou conteúdo, a teorização – ou identificação dos porquês – encaminha para um aprendizado e uma compreensão mais profundos. Desta forma o passo seguinte, o levantamento de hipóteses de solução para os problemas, conduz mais firme e facilmente à aplicabilidade dos conteúdos no plano real, pelo domínio do tema e da situação.

Uma vez elaboradas, as estratégias são aplicadas à realidade e os resultados, verificados. É importante notar que a Pedagogia da Problematização permite a avaliação do processo ao longo de todo o seu percurso.

A clareza quanto aos objetivos permite um monitoramento adequado e a conseqüente avaliação do impacto da ação. O grupo pode reformular suas ações a qualquer momento, conforme a necessidade. Rever estratégias é importante para garantir um bom desempenho.

No momento da capacitação dos universitários foram detectadas as seguintes problemáticas – ou “nós” críticos – para a implementação do projeto:

- 1) que assuntos abordar em função da faixa etária dos alunos da rede pública;
- 2) como tornar a linguagem jurídica acessível à população;
- 3) a falta de integração da universidade com a comunidade;
- 4) como motivar os alunos da rede pública;
- 5) como estabelecer uma relação de confiança;
- 6) de que forma conhecer a realidade do público-alvo;
- 7) como mudar a imagem dos universitários perante a comunidade;
- 8) possível rejeição por parte dos alunos-alvo; e
- 9) de que forma estabelecer e manter o relacionamento harmônico e o espírito de equipe entre os graduandos envolvidos no projeto.

Os universitários foram divididos em grupos para atuar em cinco escolas de diferentes bairros da capital catarinense. O primeiro contato objetivou estabelecer uma relação de confiança com a comunidade e serviu para que os graduandos pudessem dimensionar as reais necessidades e carências de cada escola. Posteriormente, em reunião com todo o grupo, essas impressões foram incorporadas às estratégias de aplicação até definir, finalmente, quais os temas prioritários a serem abordados.

A partir do segundo semestre de 2004, os graduandos iniciaram as palestras/aulas/oficinas de cidadania. Os temas suscitados variaram de acordo com cada comunidade, escola e turma: violência, tráfico e uso de drogas, fumo e bebidas alcoólicas, direitos e deveres do cidadão, direito de família e paternidade precoce, direito eleitoral, descrença nas instituições jurídicas, acesso à justiça, noções de direito, direito à educação e ao transporte, leis trabalhistas, preconceito, liberdade, direito do consumidor etc. A partir de então, cada grupo se reorganiza de acordo com a avaliação do percurso.

Como o projeto Lições de Cidadania ainda se encontra em fase de construção, não é possível emitir conclusões definitivas, mas resultados positivos começam a ser colhidos tanto pelo meio acadêmico quanto pelas comunidades atendidas. Os graduandos de Direito revelam entusiasmo, ao mesmo tempo em que dirigentes, professores e alunos das escolas estaduais mostram-se receptivos e interessa-

dos na continuidade do trabalho. E assim, a partir da extensão do conhecimento sobre direitos básicos a comunidades carentes, efetiva-se uma real contribuição para a efetivação plena da cidadania.

Referências

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. *Cidadania: do direito aos direitos humanos*. São Paulo: Acadêmica, 1993.

BORDENAVE, Juan Diaz. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1995.

COELHO, Lígia Martha et alii. *Cidadania: emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas: Autores Associados, 1995.

PINSKY, Jaime; ELUF, Luiz Nagib. *Brasileiro, assim mesmo, cidadania e preconceito*. São Paulo: Contexto, 1993.

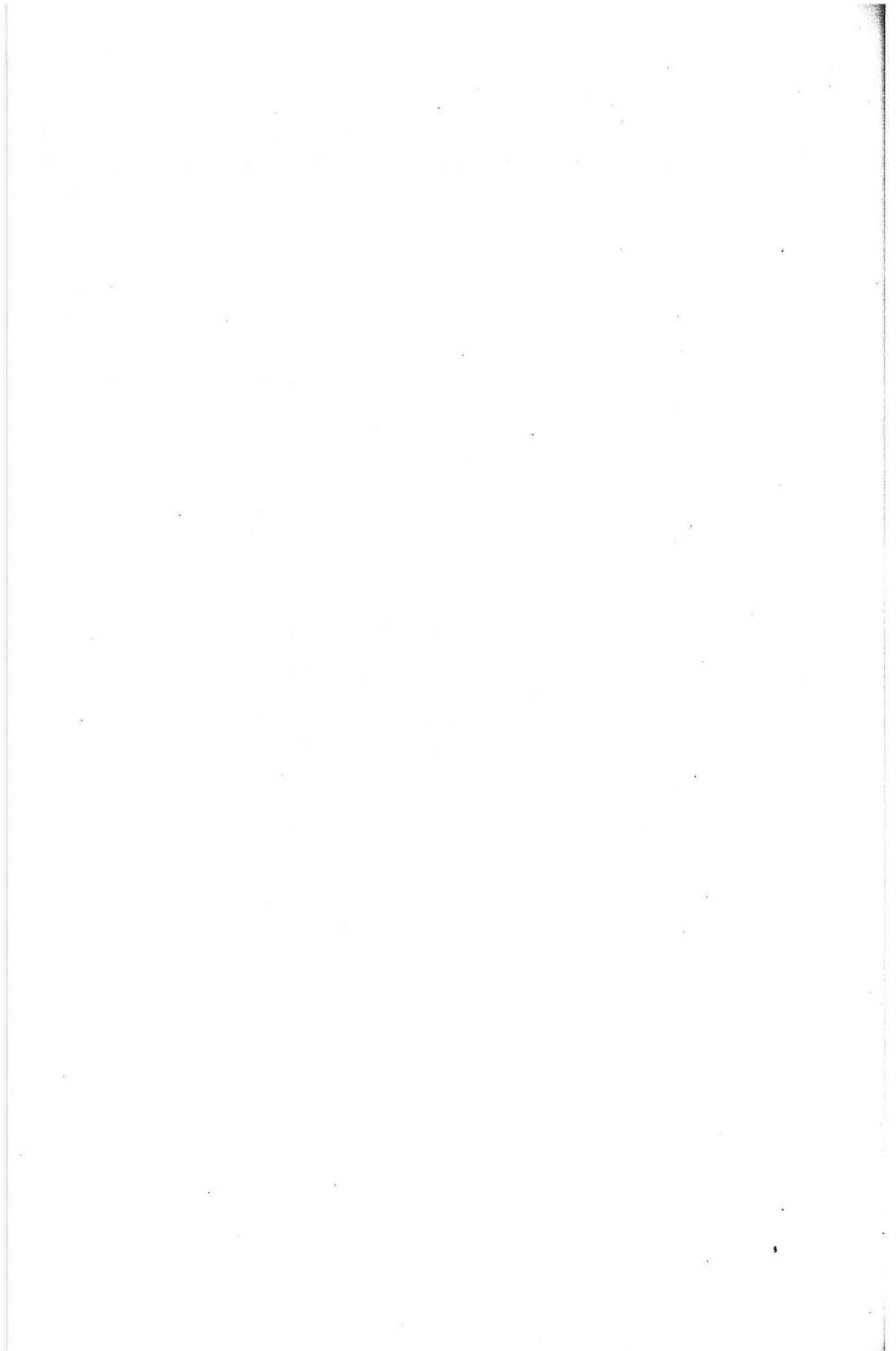
SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTANA, Jair Eduardo. *Democracia e cidadania: o referendo como instrumento de participação política*. Belo Horizonte: Del Rey, 1995.

SPINK, Mary Jane Paris (org.). *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994.

TEIXEIRA, João Gabriel Lima Cruz (coord.). *A construção da cidadania*. Brasília: UNB, 1986.

TELLES, Vera da Silva. *Direitos sociais: afinal do se trata?* Belo Horizonte: UFMG, 1999.



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ANUÁRIO
BEDi

ISSN: 1679-7523

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço
UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão

Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável

Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Lucía Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

- Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo**
Angélica Lucía Carlini 227
- Avaliação discente: bases para alteração da verificação da relação ensino/aprendizagem**
Artur Stamford..... 237
- Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura crítica, criativa e pacificadora**
Lucio Flávio J. Sunakozawa 247
- Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior - Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004** 257

NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA É OU NÃO ATIVIDADE EXTENSIONISTA?¹

Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso²

*“Quelles doivent être les relations
entre la philosophie et le droit?
Et par malheur je me trouve chargé
de défendre à moi seul
les deux causes antagonistes”*

Michel Villey

As listas de discussões *on line* da ABEDi são um espaço dedicado à reflexão sobre a importância e o perfil educativo do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) nos cursos de Direito. No NPJ, o Direito não é encarado de forma etérea, mas convertido em prática na defesa da justiça e dos valores humanos, interagindo com a sociedade e promovendo a cidadania.

A qualidade e a credibilidade de um curso de Direito só se confirmam completamente através dos atores e operadores jurídicos, e o NPJ é, sem dúvida, instrumento valioso para desenvolver a criatividade, a agilidade mental e a capacidade argumentativa dos alunos.

1 Trabalho produzido especialmente para o GT da ABEDi sob a coordenação do Professor Paulo Abrão Pires Junior, a quem agradeço pela oportunidade e pelo incentivo constante, por conduzir-nos, enquanto docente de Direito, a um compromisso com a qualificação do ensino jurídico.

2 Membro da ABEDi, advogada, cientista social, mestre em Direitos Fundamentais e Professora Titular de Direito Civil da Universidade Ibirapuera (UNIB), Professora de Ensino à Distância de Direito, membro da Comissão Institucional de EaD da Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), Professora Titular de Direito da Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Avaliadora *ad hoc* do INEP.

Nos embates teóricos dos Grupos de Trabalho da ABEDi percebe-se a importância de pensar o NPJ a partir de seu caráter formativo, cultural e humanístico, mas é sobretudo em sua feição prática que o futuro profissional encontra condições para exercer seu mister.

De fato, pode-se até afirmar que o NPJ ensina o graduando a agir como homem de pensamento e a pensar como homem de ação, numa ligação fecunda entre as várias dimensões dos problemas e que supera a própria dicotomia entre teoria e prática, como diz Paulo Ferreira da Cunha³.

Como devemos entender a função e a “inspiração social” do NPJ?

Seria, na verdade, uma atividade extensionista do curso de Direito?

Nesta vertente, urge a pergunta aos educadores: o que pretendem do futuro operador jurídico?

Que nele se manifestem todas as potencialidades ocultas e insuspeitadas de um ser humano dedicado à missão jurídica.

A educação do aluno de Direito deve voltar-se para a inserção social e a justiça, e para tanto ele necessita do contato diuturno com os fatos sociais, as leis, decisões e sentenças – enfim, com uma educação que não se consuma na teoria, mas seja revivificada na prática diária.

Há muito mais coisas a ensinar porque o Direito é amplo, infinito, mas não se pode descurar a vertente representada pelo NPJ, porque é nela que se harmonizam plenamente a contribuição jurídica teórica e a apropriação do conhecimento pela práxis.

Não é possível ensinar ponderação, imparcialidade, capacidade de decidir em favor do bem-comum; só através da participação ativa no NPJ o aluno alcançará o significado desses valores e verá completado, na relação da prática com a teoria, o verdadeiro perfil do Direito.

A primeira exigência é refletir sobre as diversas ações desenvolvidas no curso, concentrando o foco de análise na atividade docente e na qualidade de seu processo formativo, bem como na investigação e na gestão educacional, sem desvincular tais aspectos do contexto sócio-cultural onde se desenvolve o trabalho prático do ensino jurídico.

³ CUNHA, Paulo Ferreira. *Direito, educação e filosofia*. Portugal: Universidade de Direito do Porto, 2004.

Muito se fala da formação do docente, mas é ainda incipiente a produção do orientador do Núcleo de Prática Jurídica. Há capacitação docente – e capacitação para o orientador jurídico?

Esta reflexão busca contribuir para a resposta a problemáticas fundamentais deste contexto: que tipo de jurista se quer formar? Operadores jurídicos que defendam os interesses particulares de uma pequena parte da sociedade, a mais abastada? Profissionais vinculados a setores sociais privilegiados e alheios ao processo de intercâmbio social, desenvolvimento e cidadania?

Para mudar o perfil do profissional do Direito, vinculando-o à proteção dos direitos e interesses mais amplos da sociedade, é preciso mudar o perfil do NPJ e convertê-lo num espaço em que a possibilidade teórica de realizar a justiça não seja inalcançável ou materialmente utópica.

Assim, se impõe a indagação: deve o NPJ reproduzir a noção tradicional de um conjunto de receitas e instrumentos que caracteriza os denominados “escritórios-modelo”?

Para responder negativamente é necessário, em primeiro lugar, modificar de forma efetiva a atuação dos professores no que respeita à direção das tarefas e à interdisciplinaridade dentro do Núcleo de Prática Jurídica. Em outras palavras, é preciso enfrentar a apatia e o descompromisso com que são tratadas as questões teóricas e práticas que constituem a essência do NPJ.

Não há mais espaço nem condições de sustentar o atual perfil do NPJ: o de um mero local para cumprimento do estágio, com cópias infundáveis de petições, assistência de audiências e confecção de relatórios. Um espaço que se pretende de formação, investigação e serviços práticos, de uma produção capaz de ressignificar e recontextualizar o conhecimento – mas que acaba resultando justamente no oposto.

Do mesmo modo, enfrenta-se hoje a falta de preparo pedagógico, metodológico e estrutural para o mister, o que exige a permanente e qualificada capacitação instrumental dos professores-orientadores do NPJ e uma auto-reflexão, por parte desses docentes, acerca da prática que adotam nos estágios.

Sob tal diapasão, urge dar novo sentido ao conceito de NPJ. A tarefa pode parecer ambiciosa, mas é exatamente por meio de ideários ousados que se fará avançar e revolucionar a formação do jurista.

O NPJ deve, antes de tudo, firmar-se e confirmar-se como atividade extensionista no contexto curricular, criando uma identidade cultural, social e operacional nos cursos de Direito.

Não poderia ser diferente. Se o Direito é instrumento de defesa do cidadão e da sociedade, como ignorar ou considerar desimportante sua conexão com o contexto social?

O verdadeiro ensinamento jurídico se realizará precisamente no processo de socialização e de internalização do Direito, pois é no intercâmbio social que se formam operadores jurídicos dotados de valores éticos.

Para que o NPJ seja visto como um fato social, em razão de seu caráter estrutural e de sua posição na sociedade, os estudantes precisam sentir-se capazes de enfrentar e resolver os problemas, da mesma forma que devem entender o estudo como um processo permanente e contínuo.

Quando se sente partícipe do processo de distribuição da justiça e dos benefícios sociais, o estagiário:

- conceitualiza de forma inovadora o Direito;
- dá novo conteúdo informativo e formativo a tais conceitos;
- supera a exegese formal solitária da norma; e
- percebe o Direito como tradução da norma, mas da norma viva que se traduz em realidade.

Deste ponto de vista, seria absurdo limitar a função do NPJ ao intramuros de uma faculdade de Direito.

Chegou-se a um ponto em que é impossível não se dedicar com mais rigor às questões que envolvem a eficiência e a pertinência do NPJ na qualificação da prática jurídica ofertada hoje à sociedade.

Que projetos podem manter e incrementar essa capacidade extensionista?

As IES devem talhar o novo profissional numa visão dinâmica do fenômeno do Direito, dotando-o de ferramentas intelectuais que lhe permitam trabalhar o ordenamento jurídico e colocar seu saber a serviço da comunidade.

A atividade dos estagiários deve necessariamente, num primeiro momento, assegurar-lhes o espaço de pesquisa, para que tenham oportu-

tunidade de conhecer seu meio e conscientizar-se dos problemas cruciais a reparar – e o NPJ precisa disponibilizar instrumentos para isso.

Esta primeira instância já é, com efeito, prática jurídica e não apenas a convecção de peças, o preenchimento interminável e desmotivado de relatórios. A investigação, passo inicial da prática, garante o atendimento das urgentes e agudas problemáticas do contexto social. Aqui começa a tomar corpo, para as múltiplas inserções, a finalidade social do Direito.

A prática e os grandes objetivos relacionados à responsabilidade social do jurista sinalizam o grau de comprometimento de cada estudante, já que, como pesquisador do contexto em que se insere, o aluno recorrerá a mecanismos de ajuste e realizará naturalmente a interdisciplinaridade. Este primeiro degrau da prática não apenas empolga os alunos como lhes dá nova cosmovisão, pois é o passo inicial na realização de seus ideais.

Afirmar simplesmente que a finalidade social prevalece e limitá-la ao atendimento da população carente, como ocorre, prepara o estagiário para a busca deste objetivo?

E mais: pode o estagiário comprometer-se em tal ofício se lhe falta conhecimento técnico?

Como afirmava San Tiago Dantas, é a prática que se instala para preencher uma lacuna do ensino do Direito: unir o estudo teórico, sistematizado, e a solução dos problemas de forma objetiva, cheia de controvérsias, de dialética viva.

A responsabilidade do futuro jurista toma corpo no Núcleo de Prática Jurídica, onde ele entenderá a vida tal como é.

Quando o estagiário detecta o problema e se envolve em ações para solucioná-los, tem início o segundo momento, a etapa que se pode chamar de metafórica, uma vez que o caso prático, na medida que dá ao estagiário o sentido do descobrimento, impõe uma ilustração para a doutrina.

Ao sentir que “descobre” mecanismos que levarão a justiça ao seio da sociedade, o graduando mergulha no problema para apresentar uma solução. Nesse exercício ele começa a formar seu juízo real acerca do caso.

A teoria que daí promana, gerada pelo próprio caso, implica aprofundar-se em suas minúcias através do que muitos denominam método científico. É, no entanto, um enfoque investigativo: o que se busca é reconstruir e analisar o caso em tela desde múltiplas perspectivas e através de inúmeros processos metodológicos. Tal enfoque se reveste de três características: é particular, descritivo e heurístico.

Na lista de discussão *on line* organizada pela ABEDi argumenta-se sobre se o NPJ deve ser considerado a terceira função de uma estrutura que inclui também pesquisa e ensino. A questão não é apenas semântica, pois o significado da extensão universitária liga-se à própria identidade acadêmica. Privada de uma identidade, a extensão universitária impede, de fato, que as IES cumpram seu compromisso social.

Vive-se um momento em que a inclusão social não se resume ao patamar econômico; ela foi democratizada. Comprometer-se com os valores da cidadania, atuar no sentido da transformação social, empenhar-se na construção de uma nova universidade – tudo isso integra a luta por uma sociedade digna e solidária. Exatamente agora, quando aumentam as desigualdades sociais e potencializa-se a dicotomia – de um lado quem não tem renda e de outro lado quem tem –, a extensão parece ocupar lugar estratégico e contrastante frente à pesquisa e ao ensino.

O perfil do NPJ não deve ser confundido com mero assistencialismo; é metodologia de ensino e atitude de comunhão com o meio social.

Há perguntas ainda sem resposta consensual. O Núcleo de Prática Jurídica é extensionista em sua real função? Se sim, o é como processo educativo? Como instrumento articulador? Como atitude que preside o relacionamento da universidade com a sociedade? Como função de escoar a produção universitária até o meio social e de fazer retornarem até o universo acadêmico os anseios e pensamentos da sociedade?

Deve ser extensionista, então, a filosofia da universidade em relação ao NPJ?

A resposta só pode ser afirmativa.

Como entender o NPJ sem entender as relações sociais produzidas concretamente, em confronto com os dramas reais?

A extensão é um processo de comunicação entre a IES e a sociedade, com raízes no conhecimento global acumulado pela universidade ao longo de sua existência e no aprimoramento de suas atividades, bem como em sua capacidade de formação e de informação. É a partir desse contexto que a Academia tomará plena consciência de sua função social e da importância de atividades extensionistas como as do Núcleo da Prática Jurídica.



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ANUÁRIO
BEDi

ISSN: 1679-7523

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço
UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão

Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável

Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Lucía Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

- Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo**
Angélica Lucía Carlini 227
- Avaliação discente: bases para alteração da verificação da relação ensino/aprendizagem**
Artur Stamford..... 237
- Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura crítica, criativa e pacificadora**
Lucio Flávio J. Sunakozawa 247
- Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior - Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004** 257

DOCÊNCIA EM DIREITO: UM ESPAÇO PARA ALÉM DO FORMAL

Ana Paula Araújo de Holanda¹

1. Introdução

Este artigo aborda a formação do docente em Direito a partir de uma recontextualização do processo ensino/aprendizagem no curso de Direito da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), considerando as seguintes dimensões: a) fomento à participação de todos os atores do processo institucional, vocacionado à responsabilidade social; b) busca da qualidade pela interseção no processo pedagógico de uma constante troca de idéias docente/discente; e c) postura de conscientização de cidadania.

Numa perspectiva que rompe com o paradigma do modelo aula-conferência, aplica-se na prática, a partir do Projeto Pedagógico, uma nova visão de acesso à justiça através do Escritório de Prática Jurídica (EPJ), conjugado com o *Projeto Cidadania Ativa*, visando a formação de profissionais para além da técnica, com viés humanístico e solidário.

A experiência vivenciada é inovadora em virtude de sua sistemática de implementação. O Projeto Pedagógico objetiva provocar uma ebulição no ensino jurídico, ao implementar o conceito de responsabilidade social a partir de uma política pedagógica criativa e dinâmica, que conduza todos os atores envolvidos à formação de bacharéis que correspondam às demandas sociais, políticas e econômicas em constante mutação.

1 Professora da UNIFOR/CE.

Com base no processo que rompeu parcialmente o isolamento da Academia na década de 1990 – com a realização de diversos encontros nacionais entre MEC, OAB e cursos de Direito, visando a reformulação do ensino jurídico –, tais discussões se materializaram na edição da Portaria Ministerial nº 1.886/94 e, conseqüentemente, em novas diretrizes curriculares (em curso).

Os cursos jurídicos, na quase totalidade, adaptaram-se formalmente à legislação. Porém, como sabem os juristas, a *mens legislatori* não reside apenas numa aplicação literal de formas, mas na perfeita hermenêutica do pensamento do legislador, vale dizer, numa integração entre *forma* e *conteúdo*, em constante autoconstrução.

A partir de normas emanadas do MEC/SESu e da Comissão de Ensino Jurídico da OAB, vários instrumentos de controle da qualidade dos cursos, desde sua concepção a partir do Projeto Pedagógico, das diretrizes curriculares e dos instrumentos normativos, objetivavam implementá-los em consonância com a nova realidade social, política e jurídica do Brasil.

Entretanto, fundamental à construção de um novo perfil para o profissional do Direito não é apenas cumprir os normativos da Portaria nº 1.886/94 do MEC – perfil profissiográfico, biblioteca, qualificação docente, condições de oferta, absorção dos novos direitos, estágio supervisionado (simulado e real), monografia de final de curso, instrumentos de avaliação institucional, aplicação dos novos meios tecnológicos no ensino e necessidade social –, mas avançar em busca de um novo contexto.

Os muros tombam, mas o que se assiste, até o presente momento, é uma acomodação acadêmica, um continuísmo em relação ao modelo aula-conferência, sem ousadia na aplicação de novas técnicas pedagógicas de caráter humanístico e solidário. O curso de Direito da UNIFOR, entretanto, estabeleceu parâmetros diferentes em seu Projeto Pedagógico, porque a realidade não mais comporta meras reproduções de códigos.

Não basta propor, contudo, um novo currículo para esta ou aquela universidade. É necessária uma reconfiguração do curso, com definição do perfil profissiográfico desejado, estabelecimento de metas mediatas e imediatas, dedicação acadêmica de docentes e discentes e adaptação do ensino à nova realidade do terceiro milênio.

Aplicou-se uma metodologia sinérgica entre a instituição de ensino e seu corpo docente/discente, o que levou à implantação de uma abordagem renovadora, criativa e questionadora dos institutos jurídicos, a partir de postura metodológica fundamentada no pluralismo, promovendo-se a concretização de uma cidadania acadêmica. É preciso conduzir docente e discente a uma inserção na textura social, a partir de uma ontologia institucional, fazendo avançar o modelo indicado e recepcionando as disciplinas humanísticas não apenas como uma determinação, mas como um novo paradigma jurídico.

É necessária uma reflexão filosófica do Direito acerca de sua dimensão ética. Isto conduz à implementação de uma disciplina, a deontologia jurídica, bem como à absorção da hermenêutica jurídica enquanto disciplina obrigatória (fato materializado pela UNIFOR desde 1996), já que é a partir de suas elaborações que se formará o real operador do Direito.

O passado deve ser compreendido como dimensão histórica e não como eterno modelo a ser seguido, pela via de uma metodologia viciada e obtusa, promovida à luz da aula-conferência. É preciso apoiar-se no passado exatamente para superá-lo, adaptando o ensino jurídico às novas tecnologias e lançando mão de seminários, pesquisas de campo, discussão de textos, estudo de casos e outros métodos aplicáveis a cada momento do processo ensino/aprendizagem.

A carência ética que marca a sociedade brasileira obriga a um modelo teórico/prático da deontologia para os futuros operadores do Direito, objetivando a conscientização do profissional para o exercício da cidadania.

Os recursos audiovisuais de que dispõe o mercado facilitam o estabelecimento de novos métodos de ensino, com aulas interativas e incentivadoras da pesquisa jurídica. Para tanto se utilizam dinâmicas de grupo, debates, mesas-redondas e o estudo de casos, servindo para mensurar o impacto desencadeado pela informática o crescente número de computadores conectados à *Internet*.

Ao estimular-se a pesquisa e a extensão universitária no bojo dos cursos de Direito, criam-se condições para o desenvolvimento de um novo acadêmico, com visão mais abrangente da ciência jurídica e, por via de conseqüência, de um bacharel realmente preparado para o exercício da profissão em suas diversas áreas. Assim se esta-

belecerá um novo modelo pedagógico, vocacionado a um contexto plural e às carências sociais.

O tripé ensino/pesquisa/extensão não pode ser alijado do processo pedagógico. A realidade jurídica impõe uma perfeita harmonia entre a Academia e a sociedade. Com o tripé articulado no estágio, a partir da prática simulada e real (Laboratórios de Prática Jurídica) e da dimensão estratégica das atividades complementares, se chegará com certeza à interseção desejada com a comunidade, num encadeamento harmônico que favoreça a transformação social

2. Docência em direito: o ensino jurídico em face do terceiro milênio

É preciso adotar estratégias pedagógicas que despertem os que ainda mantêm os olhos fechados às mudanças. Faz-se necessária, portanto, a celebração de acordos e convênios com entidades públicas e privadas, possibilitando o intercâmbio institucional, desencadeando uma transformação no conhecimento e oferecendo aos docentes a chance de implementarem práticas inovadoras e informais de ensino. É dever da Academia fomentar a participação de todos os atores no estabelecimento de um Projeto Pedagógico direcionado à formação de profissionais competentes e conscientes de seu papel. O curso de Direito da UNIFOR desenvolveu um Projeto Pedagógico participativo, implantando uma política educacional dinâmica e voltada ao intercâmbio de informações entre o corpo docente e o corpo discente.

Percebeu-se que, a partir de tal modelo, o espaço formal da universidade converteu-se em campo positivo de expressão dos graduandos. São indicadores reais deste fato:

- a) a participação cada vez maior do corpo docente no Projeto Cidadania Ativa;
- b) a elevação dos índices de produção científica;
- c) a opção pelo estágio real interno (Escritório de Prática Jurídica – EPJ); e
- d) o envolvimento e a satisfação crescentes dos alunos no estágio simulado (estudo de casos), elevando a qualidade do ensino, com a aplicação prática da postura de *cidadão competente*.

Este modelo estimula uma atitude e uma comunicação mais ativas, com plena participação do docente no processo de ensino, quer

por meio do estágio simulado, do estágio real e das atividades complementares, quer por meio do Projeto Cidadania Ativa.

Além disso, costuma-se restringir a visão jurídica aos tribunais, sem envolver as novas alternativas representadas pela negociação, conciliação, mediação, arbitragem, facilitação do diálogo, consultoria e assessoria, implementadas pela UNIFOR desde o básico e praticadas no estágio em Direito, ao lado do Projeto Cidadania Ativa, propiciando ao corpo docente/discente nova mentalidade teórica e prática.

3. Modelo concreto de ensino jurídico cidadão

O modelo tem por objetivo incentivar a participação e a transformação do graduando no processo educacional, conscientizando-o do seu papel de agente socialmente responsável.

A meta é influenciar, através do voluntariado, a participação do corpo docente/discente com ações na área de inclusão social a partir de um objetivo basilar: oferecer ensino superior de qualidade somado à consciência cidadã. Dito de outro maneira, é avançar para além do mero cumprimento dos normativos educacionais propostos pela lei.

Com tais medidas desenvolvem-se diversas concepções didático-pedagógicas, pois integrado a um projeto de inclusão social, o docente ampliará seus horizontes. Na medida em que este problema inquieta a sociedade como um todo, as universidades têm o dever de realizar a inclusão social a partir de um modelo justo e solidário, pois nova arena de conflitos surge a cada momento na textura social.

O exercício de cidadania e da solidariedade passa pela incorporação das políticas públicas no meio acadêmico, despertando entre professores e alunos o desejo de participar de atividades em prol da cidadania, a partir de ações e estratégias pedagógicas. O Escritório de Prática Jurídica (EPJ) do curso de Direito da UNIFOR assinou convênio com a Defensoria Pública do Ceará para a adoção de quatro dos 31 programas do Projeto Cidadania Ativa pelo Governo do Estado. Neles, os docentes estabelecem propostas num conceito de voluntariado, prática vivenciada desde 2001.1 com pleno êxito, tanto na dimensão social quanto na acadêmica.

Tal modelo propicia ao discente, além da vivência jurídica, a concretização do estágio e a convalidação de parte dos créditos das

atividades complementares, seja na participação nos programas do Cidadania Ativa, seja na produção científica decorrente do Projeto Pedagógico. Por fim, e não menos importante, estas ações também proporcionam grande alegria para os alunos, advinda do exercício da cidadania, da responsabilidade social e da satisfação de integrar um projeto de inclusão social.

Apesar de gradativa, a participação dos alunos cresce a cada nova intervenção, diante do sorriso de quem necessitava auxílio e vê-se assistido de uma maneira solidária e humana que vai além da processualística, da técnica jurídica ou da possibilidade de encontrar este tipo de apoio em seu ambiente social de carência. O envolvimento dos estudantes pode ser percebido mesmo no contexto "neutro" do estágio simulado, onde são reproduzidos atos processuais.

Este tipo de atividade, ademais da qualificação técnica, acrescenta outras competências e habilidades ao futuro profissional:

- a) melhoria na argumentação escrita e oral;
- b) melhoria na capacidade de ouvir e discernir;
- c) melhoria na administração do tempo;
- d) melhor compreensão e mais respeito pela pluralidade;
- e) abordagens mais criativas diante de dificuldades;
- f) inter e transdisciplinaridade; e
- g) agilidade na solução dos conflitos.

A cada dia, com a precarização das relações de trabalho, a carência cultural e a perda dos padrões de proteção da sociedade, aumentam os "buracos negros" de miséria. É imperativo que as universidades desenvolvam programas sociais para reverter essa tendência e alcançar um patamar social mais equilibrado, justo e solidário.

Na década de 1990, avanços tecnológicos como a *Internet* reduziram as distâncias, permitindo maior integração entre as ciências e seus objetos de estudo, além de aproximar as pessoas dos grandes problemas coletivos: destruição do meio ambiente, explosão populacional, narcotráfico, proliferação de doenças, instabilidade dos mercados financeiros, aumento da pobreza e do desemprego etc.

Na mesma proporção em que se agravam os problemas, cresce a responsabilidade de todos no fortalecimento e organização da sociedade civil, em torno da defesa de direitos humanos, ambientais e

políticos. Nesse prisma, o Projeto Cidadania Ativa tem levado as comunidades assistidas a qualificarem sua própria organização para além do modelo tradicional, interferindo em processos decisórios e alterando o rumo de formulações políticas, econômicas e sociais.

Contudo, sem perder de vista a específica qualificação técnico-jurídica, é imperativa uma reforma na estratégia do ensino de Direito, de tal forma que sejam contempladas ações como exercício da cidadania, promoção cultural e pesquisa científica, entre outras.

O modelo ideal ainda está para ser construído, se é que será alcançado um dia, mas o acesso à justiça em sua dimensão macro é possível desde já, a partir da efetivação do *cidadão competente*, fruto da ruptura com a cultura tradicional e baseado num modelo pluralista de democracia.

4. Transcendendo o ensino jurídico clássico: um modelo prático

O plano para a realização de um ato, desígnio ou intenção tem normalmente por base um sonho, uma utopia. A Universidade de Fortaleza, através do Centro de Ciências Jurídicas, instituiu o Projeto Cidadania Ativa, gestado na coordenação do curso de Direito (responsável pelas áreas de estágio, monografia e atividades complementares) e do qual participam voluntariamente docentes e discentes, visando atender à demanda social.

A partir deste recorte, o projeto saiu do papel e ganhou as ruas com o programa: Educação Jurídica Comunitária, implantado preliminarmente na Comunidade do Dendê. Estendido hoje a várias outras comunidades, o programa vem capacitando lideranças com informações básicas sobre direitos fundamentais para o exercício da cidadania e solução extrajudicial de conflitos.

O projeto reflete a missão da universidade, que através de parcerias² executa ações programáticas de inclusão social, de modo voluntário, nas comunidades carentes. Sua dimensão social avultou-se a ponto de se confundirem as identidades de seus múltiplos

2 Convênio com a Defensoria Pública do Estado do Ceará e com o Governo do Estado do Ceará.

atores. A razão para tamanho êxito relaciona-se diretamente à comunhão de princípios com os valores sociais emanados da UNIFOR.

Ao desvendar a complexa rede de interesses que culminaram na priorização desta intervenção social, identifica-se a pluralidade das idéias que marca a atuação do EPJ. Inserida a modalidade do estágio obrigatório pela Portaria nº 1.886/94, o Escritório de Prática Jurídica foi além da imposição normativa e já agrega 31 programas no bojo do Projeto Cidadania Ativa³. A intervenção não foi aleatória. O plano de ação proposto ancora-se na identidade comunitária, em convergência com o sentimento do meio social no que se refere à efetiva solução de conflitos e demandas. Todas os programas incluem a participação teórica e prática do corpo docente dos cursos de Direito e de Psicologia e Serviço Social, parceiros desde o início, com o apoio pontual da Arquitetura, Jornalismo, Sociologia e da área de saúde.

A UNIFOR tem por missão o cumprimento de sua função social e o Centro de Ciências Jurídicas contribui de modo decisivo nesse sentido, aplicando seu potencial científico na consecução de fins humanísticos e solidários, na interface do Direito como elemento de transformação social.

De forma organizativa, opera-se a partir de um olhar que identifica a necessidade de intervenção e define as estratégias de abordagem das comunidades – que desde o início responderam de modo positivo, em perfeita sintonia com o projeto, moldadas pelo olhar institucional, mas sem perder de vista outros setores sociais que também participam e interferem no processo.

3 O Projeto Cidadania Ativa possui 31 programas de inclusão social: 01. Educação Jurídica Comunitária; 02. Porta de Entrada; 03. Educação Jurídica Para a Infância e Juventude; 04. Estatuto da Cidade; 05. Serviço de Solução Extrajudicial de Disputas (SESED); 06. Grupo de Discussão Direito e Comunidade; 07. Populações Carcerárias; 08. A Delegacia é Nossa; 09. Gestão Ambiental; 10. Mulher e Ação Afirmativa; 11. Comunidades Indígenas; 12. Saúde Pública Como Direito Fundamental; 13. Trabalho e Sociedade; 14. Direitos Cíveis Para o Exercício da Cidadania; 15. Educação em Direitos Humanos; 16. Direito e Psicologia; 17. Direito Social do Consumidor; 18. Direito do Terceiro Setor; 19. Direito e Empreendedorismo; 20. Inserção Social do Idoso; 21. Assistência e Seguridade Social; 22. Ética Profissional e Responsabilidade Social; 23. Conselhos de Classe e Sociedade; 24. Orientação Tributária e Justiça Social; 25. Educação Para o Trânsito; 26. Ensino Jurídico e Concretização de Direitos; 27. Acesso à Justiça e Mudança Social; 28. Aconselhamento Jurídico Patrimonial: Partilhas e Dissoluções; 29. Populações Rurais; 30. Planejamento Familiar; 31. Poder Político e Cidadania.

Ao desenvolver o Projeto Cidadania Ativa, o curso de Direito propôs várias intervenções de forma participativa, com consulta às lideranças comunitárias e prévio agendamento de atividades, construindo e moldando “tecnologias sociais”. A eficiência do projeto pode ser aferida pela ressonância social das ações, inclusive com redução no índice de criminalidade na Comunidade do Dendê⁴.

Um olhar umbilical sobre o projeto e sua missão, em consonância com os valores sociais que norteiam os programas, faz crer que ensinar é ir, de fato, além da sala de aula: é levar a universidade até a comunidade. A interlocução da UNIFOR com as arenas públicas constituiu-se em fundamento de participação na agenda e no processo de formulação de políticas estatais⁵.

Novos cenários surgem a cada dia, desdobrando-se em teias cada vez mais amplas de relações sociais, em redes que superam o tradicional com modelos de interlocução cooperativa, derrubando velhos mitos e rompendo os limites da Academia.

Desde sua propositura inicial e do primeiro curso de capacitação, semestre a semestre cresce o número de docentes que voluntariamente engajam-se em algum dos 31 programas disponíveis, o que confirma a informação de que 54% dos jovens brasileiros desejam atuar como voluntários mas não sabem por onde começar. O CCJ da UNIFOR, através do seu Projeto Pedagógico, envolve tanto docentes quanto alunos, do básico até o final do curso.

Com isso, incrementa-se a transformação acadêmica e social sem perder a imprescindível coerência entre o discurso e as ações envolvendo público interno e comunidade. É o diferencial no ensino jurídico do CCJ/UNIFOR; que disponibiliza desde o básico a inserção do seu corpo discente nos diversos programas sociais, operacionalizando a interface do Direito com a sociedade.

A cada intervenção, novos talentos afloram. Atualmente utilizam-se vários recursos audiovisuais, desde *data-show* a teatro de bonecos, passando por peças encenadas pelos membros da comunidade,

4 Observação do delegado em reunião mensal, dia 08 de maio de 2003, com os Conselhos Comunitários do 5º Batalhão Policial Militar/4ª Companhia, de que a coordenação do curso de Direito da UNIFOR participa como membro.

5 Convênio firmado com o Governo do Estado do Ceará.

até dinâmicas de grupo e a incorporação do lúdico ao ensino jurídico. Para o curso de Direito, hoje, o sentido da vida acadêmica é ousar, ir além da técnica jurídica, engajar-se em algum trabalho comunitário.

Os alunos perceberam que, além da contribuição social, há um desenvolvimento em suas aptidões. Entre os benefícios, destacam-se:

- a) capacidade de apresentar-se em público;
- b) relevância do projeto;
- c) pioneirismo e inovação;
- d) visão de futuro;
- e) conhecimento e comportamento com o projeto social;
- f) liderança e habilidade de execução;
- g) criatividade; e
- h) desenvolvimento da oratória e da postura corporal.

Tais habilidades não são trabalhadas no modelo tradicional de ensino. A sala de aula deve ser o espaço constitutivo da vazão dos desejos e do amor ao saber, enquanto elemento de ruptura com a dogmática, por uma “ecologia do desejo”, no dizer de Warat (1990:100-101).

5. Conclusão

Em face da análise, resta urgente um repensar das instituições de ensino superior sobre a inclusão de projetos sociais em suas grades curriculares, com a implementação de uma política pedagógica criativa e dinâmica, que conduza todos os atores envolvidos à produção de uma perfeita harmonia no processo ensino/aprendizagem.

Tal fato conduz à avaliação crítica da prática jurídica. Produzem-se hoje técnicos da lei e é premente uma ruptura com o atual modelo pedagógico dos cursos de Direito, grandemente responsável pela crise em que se debatem. Romper com o velho paradigma significa formar *juristas*, ou seja, plenos conhecedores da dogmática jurídica que ao mesmo tempo se envolvam com a realidade social e política, convertendo-se em *cidadãos competentes*.

Os modelos implementados atualmente engessam a criatividade. O saber instituído priva a ciência jurídica de exercer sua natureza precípua: problematizar o Direito, que é constituído de uma pluralidade de falas. Impede também o rompimento com a dominação do discurso oficial.

Repensar o ensino jurídico é uma tarefa árdua, já que envolve um questionamento dos pressupostos constitutivos do imaginário instituído e que se estende à prática jurídica. De fato, o ensino jurídico é carente de respostas quanto à sua mais importante tarefa: *o acesso à justiça*. Numa sociedade cuja demanda avoluma-se a cada dia, observa-se que os atores jurídicos não possuem preparo nem quanto à dogmática, nem quanto à dimensão sociológica do Direito, porque atrelados aos modelos de outrora.

No bojo de toda relação acadêmica detectam-se contradições originadas da construção controladora e do cerceamento criativo, produzindo-se, portanto, uma falsa investigação científica e a ilusão do dever cumprido.

Urge uma reformulação das matrizes epistemológicas do ensino jurídico, implementando-se as diretrizes curriculares e reposicionando o Projeto Pedagógico na direção da realidade social de um mundo globalizado.

O futuro é hoje. Todo o ensino jurídico deve voltar-se para a responsabilidade social do profissional do Direito, de fundamental relevância para a transformação social e para o aplainamento, via intervenção solidária, das cruéis distorções atuais.

Conhecer melhor as idéias e os valores da sociedade contribuiu grandemente para a construção e a eficácia do Projeto Cidadania Ativa, assim como o fato de que ganha corpo respaldado numa instituição socialmente responsável, que busca ampliar os eixos de ação comunitária.

Tratadas com respeito, ética, dignidade e responsabilidade, as comunidades assistidas confiam no projeto e são efetivas parceiras deste porvir.

Referências

AGUIAR, Roberto. *A crise da advocacia no Brasil*. São Paulo: Alfa Ômega, 1991.

BARRETO, Vicente; PAIM, Antônio. *Evolução do pensamento político brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

BEVILÁQUA, Clóvis. *História da faculdade de direito do Recife*. INL. Brasília, 1977.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1990.

CHACOM, Vamirech. *Da escola do Recife ao código civil*. Rio de Janeiro: Organizações Simões Editora, 1969.

FALCÃO, Joaquim. *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife: Massangana, 1984.

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

INEP/MEC. *Diretrizes curriculares – curso de direito*. Brasília, 2000.

_____. *Diretrizes curriculares – curso de direito*. Brasília, 2004.

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

OAB. Conselho Federal. *Ensino jurídico: diagnóstico, perspectiva e proposta*. 2. ed. Brasília: OAB, 1996.

VENANCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo (150 anos de ensino jurídico no Brasil)*. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.

WARAT, Luís Alberto. *Manifestos para uma ecologia do desejo*. São Paulo: Acadêmica, 1990.

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

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

RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). *Ensino jurídico para que(m)?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

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

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ANUÁRIO
BEDi

ISSN: 1679-7523

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço
UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão

Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável

Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
 1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
 2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
 3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Lucía Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

- Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo**
Angélica Lucía Carlini 227
- Avaliação discente: bases para alteração da verificação da relação ensino/aprendizagem**
Artur Stamford 237
- Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura crítica, criativa e pacificadora**
Lucio Flávio J. Sunakozawa 247
- Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior - Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004** 257

PROFESSOR DE DIREITO: DOCÊNCIA PROFISSIONAL OU PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA?

Angélica Luciá Carlini¹

1. Introdução

Recentemente, num encontro informal, um professor de Sociologia Geral e do Direito contou aos colegas que um aluno lhe perguntara recentemente, ao final da aula: "Professor, o senhor também trabalha ou só dá aula?".

Embora divertida, a pergunta enseja uma reflexão: o professor de Direito deve necessariamente ser juiz, advogado, promotor, delegado, procurador ou desempenhar qualquer outra atividade na área jurídica, ou pode dedicar-se exclusivamente à docência?

É inegável que grande parte dos futuros bacharéis prefere professores ligados às carreiras jurídicas, esperando que eles tragam para a sala de aula experiências com o condão de facilitar a compreensão dos assuntos abordados. Em raciocínio oposto, expressam uma indisfarçável desconfiança em relação aos que atuam tão somente na docência – como demonstra a pergunta do estudante, no início deste artigo.

Afinal, o professor com dedicação exclusiva à docência é necessariamente menos preparado? Ele contribui menos, *a priori*, para a formação de seus alunos?

1 Docente de Direito da Universidade São Francisco, em Bragança Paulista, e da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, nas áreas de Direito Empresarial, Direito do Consumidor e Hermenêutica Jurídica. Pesquisadora em Educação para o Consumo e Doutoranda em Educação. Vice-coordenadora do programa de Mestrado em Direito da Universidade Paulista – UNIP.

2. Professor é profissão?

De forma geral, a posse de um conjunto de conhecimentos habilita ao exercício de determinada atividade profissional; ninguém pode exercer uma profissão sem habilitação para tanto.

No caso da docência, no entanto, essa lógica deve ser questionada. O professor, claro, deve ter conhecimento pleno do assunto a ser lecionado, mas não se exige que tenha aprendido a dar aulas para trabalhar em uma instituição de ensino.

Essa realidade é mais evidente nos cursos superiores, onde se busca a formação profissional. Se o objetivo é a profissão, ter como professor um profissional parece ser, à primeira vista, a melhor alternativa para quem disputará espaço num mercado de trabalho que valoriza sobremaneira a experiência acumulada no exercício da atividade.

Sob a ótica antiquada de um contexto em que o professor é visto como transmissor do conhecimento não há espaço para questionar sobre como deve desdobrar-se a relação ensino-aprendizagem – porque ela simplesmente não ocorre. O que acontece nesse caso é a mera transmissão de um conjunto de informações do professor para o aluno, sem garantia de que este aluno tenha efetivamente aprendido, de vez que não há espaço para qualquer espécie de reflexão.

Nessa situação o professor é, além de transmissor, gestor do conhecimento, já que lhe compete escolher o que deve ser abordado e o que não tem tanta importância. O aluno não participa dessa escolha, limitando-se a receber os conteúdos previamente escolhidos pelo mestre. Não por acaso o senso comum estabelece que os estudantes devem apenas e tão somente “assistir” às aulas, resumindo-se nisso seu envolvimento.

Quando, ao contrário, o foco se desloca do professor para o aluno, ou seja, a discussão centra-se na aprendizagem, o quadro se modifica. O professor deixa de ser aquele que ensina para transformar-se no mediador entre o aluno e o conhecimento.

Nesse sentido, Marguerite Altet afirma que

o ensino não existe sem a sua finalidade de aprendizagem e o professor deve ser o gestor das condições de aprendizagem, desenvolvendo a regulação interativa em sala de aula. A competência do professor profissional é o conjunto formado por conhecimentos, posturas, ações e atitudes (2001:23-35).

Como gestor das condições de aprendizagem, o professor atua de maneira mais ativa e responsável – ativa porque é preciso maior dedicação à tarefa, e responsável porque ampliada a interação com o aluno para além do binômio transmissão/assimilação.

De tal prisma, a principal tarefa do professor é refletir, junto com seus alunos, sobre como eles construirão o conhecimento. Dito de outro modo, sobre como eles podem aprender a aprender.

Masetto ressalta que

teoricamente, hoje, há um consenso de que 'aprender a aprender' é o papel mais importante de qualquer instituição educacional. O que me parece imprescindível destacar é que 'aprender a aprender' é mais do que uma técnica de como se faz. É a capacidade do aprendiz de refletir sobre sua própria experiência de aprender, identificar os procedimentos necessários para aprender, suas melhores opções, suas potencialidades e suas limitações, e, então, a partir daí, desenvolver o próprio processo e a própria aprendizagem, no ritmo próprio, de forma contínua, sempre explorando as próprias competências (2001:89).

O que se espera, então, desse professor-intermediador? Primeiramente, que ele tenha conhecimento, mas não apenas isso: que continue pesquisando e refletindo sobre o conhecimento, individualmente e em conjunto com os alunos, de modo a continuar sendo, ele próprio, um permanente aprendiz.

Também se espera que a aprendizagem contínua se faça na dimensão da cidadania, da ética, do afeto e do respeito às diferentes culturas e opções, e não apenas na dimensão técnica do conhecimento. Em outras palavras, professor é aquele que contribui para a construção de uma cidadania terrestre, na bonita expressão de Edgar Morin (2002:93), e partilha com seus alunos a discussão sobre como melhorar a sociedade em que vivemos.

Para que isso ocorra, o professor deve incluir na interação com os estudantes não apenas as experiências da vida profissional, mas suas vivências como ser social, mergulhado em uma sociedade marcada por contradições, incertezas e diferenças econômicas, sociais e culturais. A sala de aula é mais do que um espaço de aprendizagem técnica; é um espaço onde a relação ensino-aprendizagem deve ocorrer de forma integral.

Paulo Freire diz que

quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (2001:24).

É possível concluir, em vista dessas reflexões, que ser exclusivamente professor é, sim, uma profissão, e no sentido mais amplo que o termo comporta. Não basta ter conhecimento sobre um determinado assunto para ser professor, é preciso conhecer maneiras de criar uma relação ensino-aprendizagem efetiva, é preciso ser facilitador na construção do conhecimento do aluno, pesquisando e estabelecendo uma relação permanente de diálogo.

3. Professor de direito: profissional que exerce a docência ou docente profissional?

O profissional do Direito que exerce paralelamente a docência tem no relógio um inimigo difícil de vencer. Juiz, advogado, promotor de justiça, delegado, procurador – todas essas atividades absorvem o profissional e roubam-lhe tempo para preparar adequadamente as aulas, pesquisar, organizar grupos de estudo, publicar obras, orientar monografias e iniciações científicas, enfim, para uma efetiva vida acadêmica.

Os professores que exercem carreiras jurídicas têm dificuldade, ainda, de comparecer a congressos, simpósios, seminários e jornadas, bem como para encaminhar trabalhos de pesquisa nesses encontros. De fato, é difícil conciliar atividades dessa ordem e, quando os interesses de ambas colidem, a tendência é priorizar a carreira jurídica em detrimento da docente, o que se constata pela quantidade de ausências entre esses professores durante o período letivo.

Por outro lado, o exercício cotidiano da profissão jurídica facilita aos docentes que exercem outra atividade a abordagem e a exemplificação dos conteúdos teóricos em sala de aula, já que nessa hora a experiência prática lhes é de grande valia. Também encontram facilidade em apontar caminhos profissionais aos alunos, sugerir temas de

pesquisa, indicar tendências dos tribunais, discutir comportamentos sociais e éticos, alargando o campo de debate e de reflexão.

Numa análise superficial, um professor com dedicação exclusiva à docência perde contato com o dia-a-dia das profissões jurídicas e tem menos bagagem de experiências para transmitir aos alunos. Mas tal análise revela-se equivocada se o docente exclusivo prioriza sua condição de mediador e não se conforma em apenas transmitir conhecimentos.

Com mais tempo para preparar as aulas, escolher metodologias, desenvolver técnicas para a abordagem dos tópicos, realizar e orientar pesquisas, este professor estabelece com seus alunos um movimento contínuo de interação, tanto na sala de aula como fora dela.

Quanto à falta de vivência das carreiras jurídicas, existem meios para supri-la: visitas técnicas a empresas, escritórios de advocacia, departamentos jurídicos, assessorias jurídicas parlamentares e do Executivo, tribunais, fóruns, delegacias, institutos de pesquisa e órgãos de atendimento ao consumidor etc. As visitas podem realizar-se de forma individual ou em conjunto com os estudantes, além de representar uma oportunidade para entrevistar agentes dos diversos ambientes em que o Direito é praticado – juízes, advogados, promotores, procuradores, delegados, partes litigantes em processos judiciais, funcionários do Poder Judiciário. Esses contatos, bem se vê, viabilizam um farto material para reflexão e elaboração de situações-problema a serem discutidas com os alunos em sala de aula.

Em contrário, os críticos alegarão que esse professor não tem vivência efetiva das situações e que apenas as conhece de modo indireto, sem decidir, como profissional do Direito, sobre qual a melhor atitude a adotar em defesa dos interesses de seu cliente ou dos interesses sociais.

Professor profissional e profissional professor – ambas as categorias comportam aspectos favoráveis e restrições, que devem ser objeto de reflexão, ponderação e estudo.

4. Conclusão

Este artigo não pretende aprofundar ou esgotar tema tão complexo e há tanto debatido. Agrega, no máximo, elementos para reflexão.

Interessante seria, por exemplo, se professores profissionais e profissionais professores trabalhassem juntos, de forma articulada, e que essa articulação se fizesse através de projetos de pesquisa. Desenvolvidos separadamente pelas respectivas turmas de alunos, os projetos permitiriam uma instigante troca de experiências.

Tome-se o tema dos contratos. Diante de um caso concreto cuja solução se viabilize através da elaboração desse instrumento, grupos de alunos seriam incentivados a identificar na doutrina que modelo ou forma contratual é a mais indicada para pôr fim ao conflito de interesse das partes, redigindo as cláusulas do contrato escolhido. Enquanto isso, outro grupo de alunos trabalharia em nova situação-problema, ensejando a elaboração de um modelo diverso de contrato, e assim sucessivamente.

Ao final, cada grupo apresentaria o problema e a forma de contrato acordada para saná-lo, explicando as razões da escolha e o porquê de cada cláusula. As atividades, coordenadas pelos respectivos professores, obedeceriam a um cronograma comum objetivando metodizar ações e evitar a repetição de enfoques. A troca permanente de impressões entre os dois docentes, por outro lado, permitiria a cada um conduzir com mais segurança as atividades, bem como sugerir eventuais correções nos procedimentos, a partir dos diferentes perfis e vivências profissionais.

Os projetos, sempre que possível, seriam interdisciplinares, de modo a permitir que houvesse uma experiência integrativa. Na atualidade, como sabemos, as várias áreas do conhecimento se encontram em constante inter-relação, assim como as atividades profissionais. Possuir um único tipo de conhecimento já não garante um desempenho profissional qualificado.

Ao discorrer sobre essa técnica de aprendizagem, Masetto aduz que

a finalização dessa atividade deverá contar com a apresentação dos projetos para toda a turma, com debate sobre cada um deles, para que todos possam aproveitar dos trabalhos realizados por cada grupo ou aluno e desenvolver assim suas aprendizagens. A apresentação também é um momento de aprendizagem e não apenas de encerramento de trabalhos (2003:107).

Tal forma de atividade pedagógica potencializa o que cada docente tem de melhor: a experiência vivenciada na profissão jurídica, de um lado, e a capacidade de estudo e pesquisa, do outro. Destarte, ambos os professores se capacitarão a trabalhar conjuntamente, e com seus alunos, de forma mais dinâmica, prazerosa e competente.

Aliado a esse trabalho é imprescindível que a instituição de ensino propicie meios e formas para que os professores realizem sua formação pedagógica, seja através de cursos nos programas de pós-graduação, seja através de oficinas e treinamentos, seja, ainda, através de núcleo de apoio pedagógico. Oferecido tal apoio, as instituições de ensino se surpreenderão positivamente ao constatar que muitos docentes já trabalham no sentido de qualificar sua formação pedagógica e anseiam por debates mais organizados e sistemáticos sobre o assunto.

O antigo tabu segundo o qual cada professor gosta de ler e pesquisar apenas sobre sua área de conhecimento cai por terra ao perceber-se o grande número de docentes de Direito que, na atualidade, discutem novas metodologias e mostram-se interessados em atividades pedagógicas que têm no aluno o centro da relação ensino-aprendizagem, colocando-se eles mesmos como aprendizes.

Quanto mais a instituição fizer eco ao debate sobre a formação dos professores e sua atuação, mais agentes se agregarão em torno de propostas novas para a prática docente nos cursos de Direito.

Referências

HERKENHOFF, João Baptista. *Para onde vai o direito?* Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: Unesco.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico e direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993.

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

TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria Lucia. *Ensinar e aprender no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2003.



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ANUÁRIO
BEDi

ISSN: 1679-7523

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço
UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão

Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável

Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
 1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
 2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
 3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Lucía Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo
Angélica Lucía Carlini 227

**Avaliação discente: bases para alteração da verificação da
relação ensino/aprendizagem**
Artur Stamford 237

**Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária
evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura
crítica, criativa e pacificadora**
Lucio Flávio J. Sunakozawa 247

**Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior -
Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004** 257

QUE EDUCAÇÃO OS ADVOGADOS DEVEM TER?

*Angela Aparecida da Cruz Duran*¹

"O objetivo de toda verdadeira educação não é o mimetismo do adestramento, mas a plena criatividade da pessoa humana, no desenvolvimento harmônico de suas faculdades"

Fábio Konder Comparato

1. Introdução

O presente artigo não pretende esgotar a análise da complexa e delicada questão do ensino jurídico no Brasil, já amplamente discutida por especialistas da mais alta competência. Muito embora o título pareça algo pretensioso, o que se quer é destacar, para posterior reflexão, algumas idéias e observações acerca da formação do profissional da área do Direito. Utilizando como pano de fundo a abordagem das discussões mais recentes acerca do tema, as colocações são feitas com a intenção de contribuir, ainda que timidamente, no processo de aperfeiçoamento do ensino jurídico.

Vive-se numa sociedade em mutação constante e cada vez mais veloz, o que exige um ordenamento jurídico e uma justiça igualmente ágeis. Em conseqüência, requer-se um profissional condi-

1 Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, onde ministra as disciplinas de Direito Civil I e II e exerce a função de Coordenadora do Curso de Direito. É especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior pelas Faculdades Integradas Urubupungá/Pereira Barreto, SP, e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista/Araraquara, SP.

zente, com competência e habilidade para atuar nesse cenário móvel sem perder sua identidade, e que disponha, ao mesmo tempo, de conhecimento e de uma técnica profissional capazes de satisfazer não só anseios pessoais, mas de permitir o cumprimento de sua função social. A questão central que se coloca é, enfim: *que educação os profissionais do Direito devem ter?*

Para responder a tal questão é necessário definir, primeiro, qual o perfil profissional ideal, para só então atuar na concretização de um Direito e de um ordenamento jurídico que efetivem o modelo autêntico de democracia exigido pela sociedade contemporânea. Traçar o perfil do profissional ideal, no entanto, requer identificar que Direito essa sociedade almeja e, ao cabo, visualizar como é essa sociedade e o que ela pretende. Partindo desse raciocínio, se visualizarão, ainda que superficialmente, as questões interpostas pelo contexto social de nosso tempo. Em seguida se procurará identificar que Direito necessita essa sociedade e, como reflexo, que perfil jurídico-profissional é o ideal e que tipo de ensino pode forjá-lo. Tal argumentação de desdobrar-se-á sob a perspectiva de que estas esferas são articuladas e de que esta articulação fornece indícios que conduzirão a uma resposta coerente para a questão central acima colocada.

2. Que direito se quer?

A sociedade humana é permanentemente construída e reconstruída. As transformações atuais são rápidas e intensas em razão do desenvolvimento dos meios de comunicação, que aproximaram culturas e geraram maior interação entre os povos, bem como maiores desigualdades. A sobrevivência do ser humano no mundo contemporâneo exige conhecer esse mundo, participar de sua transformação e conscientizar-se das ações necessárias à construção de uma ordem social, política e econômica capaz de garantir a própria sobrevivência da espécie. A harmonia entre os seres humanos não é obra do acaso, mas produto da tessitura de uma complexa e delicada teia de interesses e relações sociais. Essa teia se forma sob a vigência de determinadas regras, às quais, pelo menos em tese, todos se submetem.

Ensina Ferreira Filho que

o pacto social, para estabelecer a vida em sociedade de seres humanos naturalmente livres e dotados de direitos, há de definir os limites que os pactuantes consentem em aceitar para esses direitos. A vida em sociedade exige o sacrifício que é a limitação do exercício dos direitos naturais. Não podem todos ao mesmo tempo exercer todos os seus direitos naturais sem que daí advenha a balbúrdia, o conflito [...] (1998:04).

De tal contexto emerge a necessidade de um Direito – ciência e arte da boa convivência humana – que regule as relações sociais. Esse Direito, para efetivar-se, necessitou acompanhar as mutações históricas que determinaram, por sua vez, novas formas de pensá-lo. A exigência, hoje, é de normas cada vez mais inclusivas e abrangentes, que beneficiem maior número de pessoas e respaldem as necessidades sociais. Dito de outra forma, o mundo requer uma justiça voltada para os interesses dos desfavorecidos e das minorias discriminadas. A sobrevivência de todos nós, habitantes de qualquer região do planeta e provenientes de qualquer classe social, depende de uma mudança de atitude efetiva por parte de governantes e governados. A maioria absoluta dos integrantes da sociedade globalizada ainda é desatendida em seus direitos básicos e preocupa o crescente aumento das desigualdades, da marginalidade e da exclusão social. *Pari passu*, esgotam-se os recursos naturais e fragiliza-se a rede ecológica que sustenta os diversos *habitats* do planeta. Por tudo isso é necessário – e mesmo imprescindível – que o sistema jurídico se torne mais abrangente e capaz de responder de forma satisfatória a demandas que clamam por solução, herança de séculos de abandono e descaso proposital. É premente que a justiça não se restrinja apenas a quem pode pagar para ter acesso a ela e usufruir os benefícios da lei.

O Direito atual precisa garantir a cada um condições mínimas para uma vida digna, além de estabelecer a convivência harmônica entre os indivíduos, seja na composição de conflitos já manifestos, seja na previsão de conflitos futuros. Um Direito que, em resumo, promova e permita um tipo de democracia que, no dizer de Telles Júnior (1999:111), assegure a permanente penetração e influência da vontade dos governados nas decisões legislativas dos governantes.

Cada necessidade é satisfeita por meio de fórmula apropriada – assim, para um novo Direito exige-se um novo profissional do Direito. E para o surgimento deste profissional, se faz necessário um novo

modelo de formação, que o capacite a realizar o ideal de justiça nas diversas funções instituídas pelo sistema jurídico: ministro, desembargador, juiz, promotor, procurador, defensor, delegado de polícia, advogado, cartorário, bacharel etc.

Desde sempre e em toda parte o profissional do Direito desempenhou papel de extrema importância social, pois a ele cabe compor, administrar, intermediar e levar ao conhecimento do Judiciário, que se liga à sociedade exatamente por meio de seu trabalho, os conflitos privados e públicos. Dos três espaços que contribuem para a formação integral do profissional do Direito – familiar, social e escolar –, é ao último que se dirige a indagação inquietante: *qual o profissional ideal para satisfazer esse Direito?*

3. O perfil ideal do profissional do direito para a atualidade

É tarefa arriscada e complexa traçar o perfil ideal que a sociedade hodierna, também complexa e plena de riscos, exige do profissional do Direito. Impossível, portanto, cumpri-la no espaço limitado de um artigo, mas muitos estudiosos das conjunturas jurídica, econômica, educacional e sociopolítica arriscam uma definição, ainda que tímida.

Borges D'Urso (2004) afirma que hoje se prepara o profissional para litigar quando o futuro do Direito está na composição, pois a mediação, a conciliação e a arbitragem abrem novos campos de trabalho para a advocacia, renovando o conceito da prática jurídica com ênfase no diálogo e no entendimento entre as partes. O autor sugere que esse processo deve contar obrigatoriamente com a presença do advogado, por envolver mecanismos de solução jurídica alheios ao senso comum. Tal pensamento leva a supor que o perfil desejado para o profissional do Direito seja o de um mediador que concilia ou soluciona conflitos por meio de técnicas e recursos argumentativos apreendidos no decorrer da graduação. Tal prática – o exercício de conciliação – é função do juiz no início do processo, mas transfere-se ao advogado e cria dessa forma um novo segmento para a profissão, além de reduzir o volumoso número de litígios dos tribunais.

Mascaro (2003:23) diz que a formação jurídica atual nem sempre é exigente. A formação do profissional da área acaba sendo um título de generalidades, pois muita gente quer fazer faculdade, no Brasil, não porque deseje seguir uma carreira, mas para prestar concurso ou conhecer melhor determinada área. A busca, sob este prisma, é por uma grade curricular em sintonia com as tendências do mercado jurídico contemporâneo, que enfoque e ofereça soluções para temas como Mercosul, Comércio e Relações Internacionais, Direito Agrário e outros. Desse ponto de vista, o perfil desejado para o profissional de Direito é o de um generalista capaz de adaptar-se a qualquer das funções que exijam conhecimento jurídico e, mais especificamente, capacidade de atuação em relações internacionais e em questões que envolvam bens – o que conduz à conclusão de que sua maior preocupação é com o próprio bolso.

Abrusio (2003:24), juntamente com outros especialistas, entende que as mudanças nas grades curriculares da graduação – com a inclusão do Direito Eletrônico, de Informática, Autoral etc. – são elementos agregadores e não substitutivos das disciplinas tradicionais. A idéia, segundo a autora, é atualizar o modelo de formação praticado, que ainda se mostra eficiente. Para ela, mesmo o profissional que se especializa numa determinada área do Direito precisa ter amplo conhecimento genérico, já que se vive num mundo globalizado. O perfil ideal que subjaz a este entendimento é o de um profissional capaz de permanente sintonia com o presente e com o futuro, sem esquecer o conhecimento adquirido do passado, mas que prioriza também o sucesso econômico.

Rocha (2003:24), por sua vez, garante que a competência do advogado vem, decisivamente, da formação recebida, que deve oferecer-lhe subsídios para adaptar-se e estudar novos ramos do Direito, sem ficar refém de cursinhos e palestras que proliferam no ensino jurídico. O que leva a concluir pela preocupação com um perfil sólido, em que o surgimento de um novo ramo do Direito não abala o desempenho das atividades do profissional.

Nóbrega (2001:57) sugere que o pretendente ao exercício da advocacia necessita conscientizar-se de que suas atribuições profissionais não se compatibilizam com o mero exercício de uma atividade de conteúdo empresarial e voltada apenas para o ganho, já que associadas ao inte-

resse maior da sociedade. Tal ótica revela um perfil ideal mais crítico, preocupado primeiramente com o cidadão e com a sociedade, em seguida com o exercício da advocacia e só então com o ganho pessoal.

A sociedade de hoje também exige mudança de atitude por parte dos *parquets* e outros representantes do Poder Judiciário, que, salvo várias e honrosas exceções, parecem habitar uma esfera acima daquela onde vivem os homens comuns. Afastados das questões prementes que marcam nosso tempo, esses agentes têm a ilusão de julgar os conflitos com "neutralidade". O perfil exigido de magistrados, promotores e demais componentes do sistema judiciário é o de cidadãos integrados à vida comum, distantes do mito da superioridade em relação às partes².

Conforme os estudiosos apontam, o perfil do profissional desejado para a contemporaneidade inclui as habilidades de mediador e conciliador constantemente atualizado a respeito das novas áreas de atuação. O profissional deve possuir, também, conhecimentos gerais capazes de sustentar tanto o exercício jurídico tradicional quanto uma postura aberta em relação aos direitos emergentes.

4. Qual o ensino ideal para formar esse profissional?

A fórmula para a formação integral do homem, do cidadão e do profissional do Direito, como no caso de outros campos científicos, foi perseguida desde a antiguidade por educadores de todo o mundo. Se atingir plenamente tal meta é utópico, uma aproximação pode ser buscada – não fosse assim a educação já teria sido substituída por outro modo de transmissão cultural.

No caso específico do ensino jurídico brasileiro, experimentaram-se alguns modelos educacionais, sobressaindo-se o português ("coimbrão") e o norte-americano (*case study*), além de outros com menor influência.

Implantado no período colonial, o modelo português caracteriza-se pela prevalência da normatização romana como alicerce para a legislação, tanto no Brasil como em outros países, e pelo estilo expo-

² A própria Constituição designa o Ministério Público como defensor da sociedade, aproximando-o das classes desprivilegiadas ao invés de situá-lo acima do meio social.

sitivo de reproduzir este conhecimento, disseminado numa base cultural clássica e renascentista cultivada pela elite brasileira da época – única classe social que podia dar-se o luxo de ver seus filhos formados.

Já o modelo americano, que sucedeu o português a partir de meados do século XX, trouxe mudanças radicais para a educação jurídica do país, instaurando um novo estilo de reprodução do conhecimento com a introdução do *case study* e dos seminários³, além de desprezar o método expositivo concebido como único e perfeito pelo alunado.

Modelos de outros países também influenciaram a formação do ensino jurídico praticado no Brasil, destacando-se o pensamento alemão, o francês e o italiano.

O modelo português, o primeiro implantado em terras brasileiras, alicerçava-se no Humanismo e em seu complexo de crenças, artes, leis, moral, costumes, capacidades e hábitos. Depois de prevalecer por muito tempo, esse modelo esvaziou-se quando, no início do século XX, passou a ser confrontado com a técnica e a praticidade típicas do modelo norte-americano.

Carente mais do que hoje de recursos materiais e humanos que alavancassem seu desenvolvimento, o Brasil do início do século passado não tinha condições de optar por um novo tipo de ensino e mantinha vigente o velho modelo português. Oriundo do período colonial e confirmado após a implantação dos primeiros cursos de Direito no país, em 1827, o “coimbrão” era preponderantemente tecnicista – em que pese seu viés cultural humanístico – e bastante elitizado, passando a perder força com a transposição do eixo cultural, político e econômico mundial do continente europeu para o americano.

O resultado desse processo, somado ao das mudanças por que passou o país nas últimas décadas, é desalentador: a maioria dos profissionais de Direito é insensível ao contexto social em que se insere, acrítica, apolítica, inculta, desprovida de ética geral e profissional e munida apenas de habilidades desorientadas, que podem levar tanto a uma atuação em prol da democracia quanto à defesa de uma cultura de privilégios.

3 Vide experiência do CEPED no final dos anos 1960 e início dos anos 1970.

Ideal seria a formação jurídica que conciliasse o humanismo com a técnica, em que ambos os modelos se interpenetrassem, concretizando-se tal objetivo por meio de um ensino que atendesse a determinados requisitos essenciais.

Modificar os currículos das escolas, agregando, substituindo ou subtraindo disciplinas no intuito de proporcionar ou atualizar o conhecimento não se configura em solução; tal expediente já foi utilizado inúmeras vezes⁴, levando tão somente ao empobrecimento dos cursos.

Focar o ensino sobre as disciplinas profissionalizantes, técnicas e científicas, por outro lado, produzirá um profissional inadequado ao exercício da mediação e da conciliação, carente de conhecer os problemas e a realidade do meio social – percepções advindas de disciplinas humanistas como a sociologia, a economia, a política, a história, a geografia, a ética e a filosofia.

Centrar o ensino nas disciplinas que compõem o ciclo básico também não seria o melhor caminho. Um profissional que não sabe manejar as técnicas e desconhece a ciência do Direito não tem como defender seu cliente nas instâncias cabíveis e não cumpre, portanto, sua função social.

Há que se perseguir, através do ensino sistematizado e alicerçado na ética, um ponto de equilíbrio entre a formação básica e a profissional. O operador jurídico mais próximo do ideal é o que sabe redigir corretamente, sabe interpretar o sentido do que lê, mantém leituras substanciais, se expressa corretamente, argumenta com lógica, tem coragem para falar e tem *do quê* falar, ao mesmo tempo em que pauta sua vida pela ética e acalenta ideais que vão além do êxito pessoal. Um profissional que é capaz de enfrentar situações complexas que exigem sua habilidade de conciliador, permanecendo aberto a novas aprendizagens, desprendido do desejo de galgar posições vantajosas e vigilante ao manter acesa a chama da curiosidade que o impulsiona rumo ao futuro.

Na esteira de tal pensamento, Lins e Silva diz que

nos cursos de Direito é necessário ensinar a parte dogmática, a parte propriamente legal. A lei é ferramenta do advogado, com que ele vai trabalhar no futuro, e ele não pode deixar de conhecê-la. Agora, era importante am-

4 Vide principais reformas curriculares: 1931, 1962, 1972 e 1994.

pliar os conhecimentos gerais. Acho que devia ser obrigatório ler romances, ler poesia, ler história, ler sociologia, filosofia. Acabei de ler agora uma biografia do Jacques Isorni, um grande advogado francês, um homem rigorosamente da minha idade. Ele foi advogado de Pétain. Na descrição que ele faz da preparação para entrar na faculdade, o *baccalauréat*, *bachot*, como eles chamam, a gente vê que o aluno já entra na faculdade com uma bagagem de conhecimentos extraordinária, uma preparação magnífica para o futuro. Aqui no Brasil, nós somos quase todos autodidatas. Na realidade, o aluno se destaca, não pelo que aprendeu na faculdade, mas pelo que ele aprendeu por si mesmo. É preciso que o curso seja eficiente, porque o autodidatismo não é a melhor maneira de se aprender. A orientação do professor torna mais fácil e sistemática a aquisição de conhecimentos (1997:275).

Um ensino assim, no entanto, não se concretiza em pouco tempo e nem por meio de umas poucas mudanças; grandes realizações requerem o esforço conjunto de todos os atores envolvidos no processo. Para que ocorra uma verdadeira transformação no ensino jurídico é necessária, antes, uma mudança de atitude: dos governantes, no sentido de encarar com seriedade a questão educacional; dos responsáveis pela educação, ao fazer valer as boas leis já existentes; das instituições públicas de ensino, exigindo condições dignas de trabalho e respondendo com uma produção intelectual qualificada; das instituições particulares, descartando a ênfase na mercantilização do ensino; do corpo docente, resgatando a vocação profissional, a despeito de todos os obstáculos; e dos estudantes, reconhecendo que conhecimento não se adquire por um passe de mágica, sem esforço e muito estudo.

Os obstáculos para a construção deste profissional ideal são inúmeros:

- a) baixa qualidade da educação fundamental e média, que não cumpre a contento, por várias razões, seu papel de transmitir o capital cultural;
- b) desinteresse de grande parte dos estudantes por um aprofundamento nos estudos;
- c) sucateamento da universidade pública, com o declínio dos centros de excelência;
- d) espírito de mercantilização reinante nas instituições privadas de ensino;
- e) despreparo jurídico-pedagógico e descompromisso por parte de muitos professores, que vêm no exercício da docência apenas um meio de complementar a renda pessoal ou um fator de status profissional;
- f) multiplicação desordenada dos cursos jurídicos, usados como chamariz pelas faculdades para atrair clientela;

- g) divergência entre as várias instituições quanto aos objetivos de seus projetos político-pedagógicos, resultando na formação de profissionais estritamente técnicos, sem o cabedal cultural indispensável à profissão;
- h) desejo de grande parte dos estudantes em concluir o curso apenas com o intuito de auferir ganhos financeiros, sem a mínima preocupação com a função social da profissão; e
- i) falta de ética geral e profissional, grave em todas as áreas e mais ainda no campo jurídico, por macular a imagem dos próprios profissionais.

5. Considerações finais

A sociedade de hoje se transforma rapidamente, produzindo novas instâncias de relacionamento, novas necessidades, novas instituições, novas maneiras de decidir e, conseqüentemente, um novo Direito – que, por sua vez, está a exigir um novo profissional. Embora ainda se considere eficiente o atual modelo de ensino jurídico, várias e complexas conjunturas sinalizam a necessidade de uma formação renovada para seus operadores. Em nossas academias nunca predominou um viés legitimamente humanista; sempre preponderou, ao contrário, o enfoque técnico. O que havia, até o início do século XX, era o cultivo de uma cultura humanista genérica por parte das elites brasileiras – único segmento social que podia proporcionar a seus filhos formação superior. Esse tipo de ensino produziu, é certo, muitos e bons profissionais, mas tornou-se anacrônico diante dos desafios impostos pela modernidade.

O modelo norte-americano que passou a vigorar desde então, embora exercendo grande influência sobre o ensino jurídico brasileiro – que assimilou largamente o método de *case study* e dos seminários –, resultou num modelo que também desatende as necessidades sociais do momento. Se é importante que se ilustre o aprendizado com casos ocorridos e se estimule os alunos a buscar e transmitir conhecimentos por si mesmos, tal modo de aprendizado não pode admitir tão somente uma exposição anterior de conteúdos por parte do professor, como acontece.

Somente um ensino qualificado, que equilibre todos os conhecimentos necessários para o exercício da atividade jurídica, poderá dar conta de produzir o profissional ideal – e somente por meio de uma mudança de atitude que envolva os vários atores envolvidos no processo educacional chegaremos a qualificar este ensino.

Referências

- ABRUSIO, Juliana C. O direito do futuro. In: revista *Ensino Superior*. São Paulo: Semesp/Segmento, 2003.
- AYDOS, Marco A. D. O juiz-cidadão. In: ARRUDA JUNIOR, Edmundo L. de. (org.) *Lições do direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1991.
- COSTA, Alexandre B. O papel do ensino jurídico no Brasil. In: SOUSA JUNIOR, José G. de. (org.) *Na fronteira: conhecimento e práticas jurídicas para a solidariedade emancipatória*. Porto Alegre: Síntese, 2003.
- D'URSO, Luiz F. B. Papel do ensino jurídico no futuro da advocacia. In: revista *Prática Jurídica*, ano III, nº 28, 31 jul. 2004.
- DURAN, Angela A. C. *A idéia de humanismo no ensino jurídico brasileiro*. Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista/UNESP, Campus de Araraquara, SP, 14 jul. 2004.
- FERREIRA FILHO, Manoel G. *Direitos humanos fundamentais*. 2.a ed. São Paulo: Saraiva, 1998.
- MASCARO, Alysson L. O direito do futuro. In: revista *Ensino Superior*. São Paulo: Semesp/Segmento, 2003.
- MORATO, Antonio C. Breves considerações sobre o futuro do profissional do Direito: a crise do estado, as alterações de ordem interdisciplinar e a crise do ensino jurídico. In: *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*. v. 96, 2001.
- NÓBREGA, Airton R. A função social do advogado. In: *Revista Jurídica Consulex*, ano V, nº 112, 15 set. 2001.
- ROCHA, Jean P. C. V. da. O direito do futuro. In: revista *Ensino Superior*. São Paulo: Semesp/Segmento, 2003.
- SILVA, Evandro L. *O salão dos passos perdidos: depoimentos ao CPDOC*. 6.a impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- TELLES JÚNIOR, Goffredo. *A folha dobrada: lembranças de um estudante*. 2.a impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ANUÁRIO
BEDi

ISSN: 1679-7523

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão

Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável

Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
 1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
 2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
 3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Lucía Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

- Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo**
Angélica Lucía Carlini 227
- Avaliação discente: bases para alteração da verificação da relação ensino/aprendizagem**
Artur Stamford 237
- Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura crítica, criativa e pacificadora**
Lucio Flávio J. Sunakozawa 247
- Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior - Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004** 257

FORMAÇÃO DOCENTE

*Leda Maria Messias da Silva*¹

1. Introdução

O que se espera, hoje, do docente?

Que seja apenas um transmissor de conhecimentos técnicos? Que seja um educador e formador de opinião? Que desenvolva em seus alunos uma consciência crítica do mundo, muito embora ministre aulas de matemática?

Na verdade, a resposta depende da formação do docente – o que implica considerar em que ambiente transcorreu essa formação e se o profissional tem condições de desenvolver o próprio potencial.

2. O professor e sua formação

Um dos princípios fundamentais da ética profissional é o de agir segundo a consciência e a ciência, entendendo-se por ciência o dever que o profissional tem de aperfeiçoar-se permanentemente. Em muito maior grau essa exigência aplica-se ao professor, linha de frente na transmissão do conhecimento, independente da área a que se dedique.

No entanto, para isso, tanto o profissional da educação quanto os demais envolvidos no processo de ensino precisam conscientizar-se de seu papel. Qualquer que seja sua especialidade, o docente deve

¹ Mestre e Doutora em Direito das Relações Sociais, sub-área de Direito do Trabalho, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Professora de Direito do Trabalho nas faculdades Nobel, na graduação, e no Centro Universitário de Maringá-PR, na graduação e no mestrado; ex-professora da Universidade Cândido Mendes e do Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos, no Rio de Janeiro; membro do IAB-Instituto dos Advogados Brasileiros.

assumir a tarefa de educador e transmitir, ao lado dos conteúdos disciplinares, noções de ética, cidadania e interdisciplinaridade.

Hoje em dia, infelizmente, a maioria dos alunos ingressa na faculdade em busca de um ensino massificado. O estudante de Direito, em MUITOS CASOS, almeja tão somente ao diploma ou a tornar-se no máximo um bom operador jurídico, mas alheio à questão mais importante: a educacional, que envolve a formação de um profissional-cidadão ao mesmo tempo crítico e humanista, espelho das complexas relações sociais determinadas pela contemporaneidade.

Uma variação da conhecida fábula do escorpião que ferroa de morte o sapo que o ajudava a atravessar um córrego bem dimensiona a árdua tarefa do professor.

O aluno viu seu mestre à beira de uma lagoa tentando salvar a vida de um escorpião que se afogava. A cada tentativa, o mal-agrado bichinho esticava a cauda para ferroar seu benfeitor, que o deixava cair novamente na água. Intrigado, o discípulo questionou o ancião: "Mestre, por que o senhor não deixa o escorpião entregue à própria sorte? Toda vez que tenta salvá-lo, ele retribui tentando feri-lo". O mestre apanhou um graveto, deixou que o escorpião o escalasse, depositou-o são e salvo na margem e respondeu: "Se a natureza do escorpião é usar o ferrão para ferir, a minha natureza é salvá-lo. Não mudarei minha natureza; ao contrário, buscarei maneiras de realizá-la".

E JUSTAMENTE PARA QUE ESSE DEDICADO MESTRE, POSSA CONTINUAR CUMPRINDO O SEU PAPEL DE FORMADOR, BUSCANDO, INCESSANTEMENTE, MANEIRAS DE REALIZÁ-LO A CONTENTO, QUE É NECESSÁRIO QUE AS INSTITUIÇÕES TAMBÉM CUMPRAM O SEU PAPEL DE APOIÁ-LO NESSA ÁRDUA TAREFA DE, NÃO APENAS OPERAR O DIREITO, MAS ANTES, DE EDUCAR. Se o objetivo é oferecer ensino qualificado aos alunos, há que se zelar pela qualificação dos profissionais da educação. Depois de ministrar aulas em quatro ou cinco instituições para conseguir sobreviver – e muitas vezes sobre temas que não pertencem à sua área de especialização –, um professor não tem a menor condição de pensar em aperfeiçoamento ou de planejar a abordagem dos conteúdos. Faz parte da responsabilidade social das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, investir na formação de seus docentes. Ao lado de exigir do professor dedicação,

disciplina e bom exemplo, elas devem proporcionar-lhe condições para desenvolver seu trabalho e suas habilidades.

A revista *Veja* nº 1.847, datada de 31 de março de 2004, defende a mesma tese na reportagem *Os 260 melhores cursos*², onde relaciona várias instituições de ensino brasileiras que propiciam boas condições de trabalho a seus professores, incluindo remuneração decente, e vêm colhendo resultados positivos junto ao alunado, mensurados inclusive no “Provão”. É algo lógico: na medida em que é reconhecido em seu trabalho (salarialmente, inclusive), o professor dedica-se e responde à altura. Quanto aos que vêm na educação apenas um “bico”, serão excluídos pelo próprio mercado.

Outro exemplo de como a auto-estima do professor contribui para a melhoria do nível de ensino e do processo de aprendizagem vem de uma pesquisa, realizada em Porto Alegre³, sobre prevenção ao uso de drogas nas escolas. Professores de 16 instituições de ensino da rede pública e privada da capital gaúcha receberam treinamento e desenvolveram posturas de proteção à vida, sob o slogan: “Não poluindo o ambiente e não poluindo o corpo”. Também foram enviadas cartas e realizadas reuniões com os pais. Outro grupo de escolas não desenvolveu qualquer dessas ações. Na avaliação comparativa de resultados, realizada seis meses depois, constatou-se que os professores das instituições-alvo da capacitação docente tiveram melhorada sua auto-estima, ao mesmo tempo em que se observava expressiva redução no consumo de drogas por parte dos estudantes – especialmente no que se refere ao tabaco.

Também é essencial a formação do docente em âmbito acadêmico. O título de Mestre ou de Doutor não converterá o profissional da educação automaticamente no melhor professor do mundo, mas tra-

2 “Há apenas dois anos, a Faculdade de Odontologia de Caruaru, hoje entre as dez melhores da área, tinha no currículo quatro conceitos ‘D’ no Provão [...] Estava ameaçada de fechar. Foi então que a diretoria resolveu dar uma virada. Aumentou o valor das mensalidades para triplicar o salário dos professores e, com isso, conseguiu atrair profissionais de primeira linha das melhores faculdades. De nenhum professor com mestrado, a instituição reforçou seu quadro em 75% de mestres e doutores [...]” (p.93). A Faculdade de Odontologia de Caruaru (CE) ocupa o segundo lugar no ranking das 10 melhores faculdades de Odontologia do Brasil pela avaliação realizada em 2003.

3 BIANCARELLI, Aureliano. Estudo vincula prevenção de drogas com auto-estima do professor. *Folha de São Paulo*. Cotidiano. Saúde. 04/09/2003. p.c4.

duzirá a busca pessoal e prazerosa pelo aperfeiçoamento continuado, além de propiciar-lhe melhores condições de atingir seus objetivos do que o professor que não prioriza a própria qualificação. Nesse aspecto é também importante a iniciativa das instituições de ensino, como no caso da concessão de bolsas ou de incentivo à pesquisa, responsável pela difusão do verdadeiro conhecimento, gerado através da observação contínua dos fatos sociais. O mundo da docência jurídica, em particular, precisa de professores dedicados ao aprofundamento da pesquisa, a fim de que seus frutos sejam levados à sala de aula e nela se reproduzam.

Também se faz necessário, para o devido aprimoramento da docência, incrementar a chamada "carreira jurídica". Um professor de Direito não precisa necessariamente ser advogado, juiz ou promotor, da mesma maneira que o exercício de uma profissão jurídica não garante a qualificação docente – é comum, aliás, excelentes juízes, promotores e advogados tirarem nota zero em sala de aula, devido à péssima didática.

Outra prioridade é despertar nos estudantes de Direito a paixão pela pesquisa e a crença de que ela se constitui em instrumento fundamental para o êxito das carreiras jurídicas, especialmente a de docente. A existência de professores-horistas, por exemplo, implica numa atividade sem qualquer vinculação profunda com a universidade, até por força dos baixíssimos salários percebidos por esses profissionais, e conduz obrigatoriamente à queda da qualidade do ensino. Sem considerar o fato de que muitas instituições nem sequer adotam plano de carreira, resumindo a relação que mantêm com esses docentes ao pagamento de remunerações ínfimas.

Num artigo publicado em maio de 2004⁴, o jornal *Folha de São Paulo* registra que muitos de nossos doutores, totalmente desestimulados pelo mercado brasileiro, estão migrando para instituições estrangeiras que, além de melhor remunerá-los, financiam suas pesquisas: "A falta de oportunidade é a principal causa de evasão de cérebros"⁵. Que futuro tem um país que não recompensa nem instrumentaliza condignamente seus cientistas? Essa nação terá de adquirir bens tecnológicos e conhecimento no exterior, a preço de ouro.

4 REINACH, Fernando; PEREZ, José Fernando. Doutores para quê? *Folha de São Paulo*, Opinião. Tendências/Debates. 25/05/2004. p.a3.

5 REINACH, Fernando; PEREZ, José Fernando. op. cit. p.a3.

É igualmente necessário rever o papel do aluno. Por que escolheu determinado curso? Qual seu objetivo? Em que medida contribuiu para o processo ensino-aprendizagem? Participa das aulas ou apenas atrapalha os que desejam participar?

Diante das dificuldades de aprendizado por parte do aluno, não há que se partir da premissa usual de que a culpa cabe unicamente ao professor. Muitas vezes a responsabilidade pelos reveses é do próprio estudante – e as instituições poderiam criar um sistema para encaminhar alunos com problemas comportamentais ou de assimilação de conteúdos a serviços de assistência psicológica, QUANDO FOSSE O CASO, OU DE REVISÃO DESSES CONTEÚDOS, ATRAVÉS DE MONITORIAS E PROGRAMAS DE NIVELAMENTO. Vale lembrar que, quando o aluno fracassa, todos perdem: instituição, professor, sociedade e o próprio estudante.

A participação em congressos é outra importante ferramenta para o desenvolvimento profissional. Uma boa iniciativa por parte das instituições seria proporcionar a seus professores pelo menos uma participação anual em eventos desse tipo, integralmente subsidiada. É uma maneira de incrementar a qualidade do ensino e de, ao mesmo tempo, desonerar o docente em relação ao custo do congresso. O argumento de que isso implica a contratação de um substituto e de que faltam recursos financeiros para tanto evidencia apenas, ao fim e ao cabo, a pouca atenção que as IES dispensam à sua própria estrutura, que poderia incluir pelo menos um professor encarregado de substituir os que fossem dispensados para participar de eventos de qualificação, E NÃO DELEGAR AO DOCENTE A DESGASTANTE TAREFA DE EFETUAR TROCAS DE AULAS COM SEUS PARES, O QUE MUITAS VEZES ESTRESSA O DOCENTE, FACE A DIFICULDADE DE ENCONTRAR QUEM O SUBSTITUA. ESSA TAREFA, CABE À INSTITUIÇÃO, QUE DEVE APOIAR INTEGRALMENTE O PROFESSOR QUE SE DISPÕE A ATUALIZAR-SE.

Problemática é, também, a prática de delegar tarefas burocráticas aos docentes. O registro de faltas, notas e conteúdos disciplinares em programas de informática pelo professor – que já anotou tais dados nos diários de classe – rouba-lhe tempo e poderia ser realizado por um profissional da área administrativa. Esse funcionário coletaria o diário de classe no momento apropriado, junto ao profes-

sor, e transcreveria digitalmente os dados, responsabilizando-se o setor administrativo pela fidelidade do registro. Inclusive, não raras vezes, o professor se vê vítima de sistemas de informática não muito eficazes, que além de lentos pelo uso coletivo, ainda, não poucas vezes, tem que efetuar os mesmos lançamentos, duas ou três vezes, porque o sistema não salva os dados digitados pela primeira vez. Ou seja, essa tarefa, toma o tempo que o professor poderia estar aprimorando seus conhecimentos e elaborando suas aulas.

O mesmo se aplica aos recursos em relação a provas ministradas por outros professores. A tarefa de analisar e julgar tais recursos poderia ser remunerada, no caso dos professores-horistas, e computada como produção em plano de carreira, no caso dos docentes em regime parcial ou integral, já que estes profissionais deixam de dedicar-se às suas tarefas para cuidar de um recurso (ou de vários), sem receber qualquer incentivo.

É de relevância para a formação docente, do mesmo modo, a designação de um departamento onde o professor possa estabelecer programas de formação pedagógica continuada. Tais cursos seriam voltados, principalmente, à metodologia de ensino, avaliação e planejamento. Finalmente, a instituição também qualificaria o docente se lhe fornecesse, sem custo, pelo menos um livro ligado à sua área de especialização.

No mundo globalizado, interligado e interdependente de hoje, as exigências que recaem sobre os ombros de quem produz e transmite o conhecimento são muito maiores do que no passado. A competição permanente entre indivíduos e nações, mormente no terreno da qualificação intelectual, exige que as instituições de ensino, e em especial as do universo jurídico, apóiem e recompensem dignamente quem assume o ofício de ensinar as novas gerações. Afinal de contas, e sobre isso concordamos todos, SEJA EM QUAL ÁREA FOR, É UMA DAS MAIS IMPORTANTES TAREFAS.

3. Conclusões

A adequada formação de docente do Direito, em síntese, envolve questões sobre as quais devem debruçar-se não apenas os próprios professores, mas o conjunto dos agentes com atuação no contexto jurídico-educacional. Eis algumas dessas prioridades:

- a) criar uma cultura acerca da carreira jurídica de professor;
- b) extinguir o regime do professor-horista;
- c) remunerar melhor o docente, a fim de que não necessite trabalhar em outras áreas ou em várias instituições de ensino para sobreviver;
- d) aperfeiçoar a qualificação docente, adequando a estrutura das instituições para permitir a participação dos professores em eventos jurídicos;
- e) desobrigar os professores do cumprimento de tarefas administrativas;
- f) propiciar retorno financeiro aos docentes pelo desenvolvimento de pesquisas, orientação de monografias e iniciação científica;
- g) implantar planos de carreira que incentivem os profissionais da educação a um constante aperfeiçoamento;
- h) investir em pesquisa para que o conhecimento seja difundido em sala de aula;
- i) fornecer ao professor pelo menos um livro de sua escolha, sem custo, referente à disciplina ministrada; e
- j) conscientizar o aluno de seu papel de receptor do conhecimento, estimulando-lhe o pensamento crítico e a participação ativa no processo ensino-aprendizagem.

Finalmente, cabe destacar que o bom desempenho de um professor tem como base uma formação continuada, multidisciplinar e prazerosa. É mesmo inadmissível conceber que alguém exerça com competência a função de formar opiniões e transmitir conhecimentos, sem vocação. Mas não se confunda, a partir disso, a atividade docente com sacerdócio, exigindo-se do professor uma abnegação que exclua a luta por melhores condições de trabalho e uma remuneração digna. Nem tampouco se atribua unicamente a ele a responsabilidade pela qualidade do ensino jurídico. Todas as instâncias educacionais com poder decisório devem dividir, na medida de suas atribuições, a responsabilidade pelos reveses e a tarefa de construir um novo e competente paradigma jurídico-educacional.

Referências

BIANCARELLI, Aureliano. Estudo vincula prevenção de drogas com auto-estima do professor. In: *Folha de São Paulo*. Cotidiano, Saúde. 04/09/2003.

WEINBERG, Monica. Os 260 melhores cursos. In: *Veja*. São Paulo: Abril, ed.1.847, ano 37, nº 13, 31/03/2004.

REINACH, Fernando; PEREZ, José Fernando. Doutores para quê? In: *Folha de São Paulo*. Opinião, Tendências/Debates. 25/04/2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ANUÁRIO
BEDi

ISSN: 1679-7523

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço
UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão

Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável

Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Lucía Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

- Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo**
Angélica Lucía Carlini 227
- Avaliação discente: bases para alteração da verificação da relação ensino/aprendizagem**
Artur Stamford..... 237
- Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura crítica, criativa e pacificadora**
Lucio Flávio J. Sunakozawa 247
- Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior - Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004** 257

UM NOVO PERFIL PARA O DOCENTE DE DIREITO

*Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso*¹

*“O homem produziu miséria e grandeza;
então vamos tomá-lo pela sua grandeza.
Não se pode transmitir conhecimento se não se
considera que este conhecimento é fruto do esforço
humano, que é algo bonito, que um doa a outro
este invento e lhe dá uma ferramenta maravilhosa”*

Sara Pain, Revista do Geempa, p. 21

A tônica dominante nas discussões on line da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi) é o perfil do docente como referencial de seus alunos e da própria universidade – admitida aqui como ambiente de educação mais que de instrução. A instrução é multiforme e ocorre em inúmeros espaços, mas a educação traduz abrangência maior, modificando modos de pensar e formando o caráter. Sob tal ângulo, a educação é processo individual indissociável da virtude e da ética.

É a universidade, antes de tudo, esse meio educativo de inteligência onde, no interior de um contexto espaço-temporal historicamente determinado, desdobra-se o processo educacional de formação e informação que tem no docente a figura central.

¹ Membro da ABEDi, advogada, cientista social, mestre em Direitos Fundamentais e Professora Titular de Direito Civil da Universidade Ibirapuera (UNIB), Professora de Ensino à Distância de Direito, membro da Comissão Institucional de EaD da Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), Professora Titular de Direito da Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Avaliadora *ad hoc* do INEP.

Pensar hoje no docente – que educa os futuros juristas e operadores do Direito – é evocar o sentido mais amplo da relação mestre-aluno, que inclui um aprender e ensinar constante e recíproco onde não há mais espaço para a reprodução de técnicas antigas, a mera transmissão de doutrinas e a pura e simples aplicação de provas.

O ensino jurídico tem se pautado, nas últimas décadas, por um modelo centrado na formação profissional do jurista. Caracteriza também tal modelo o caráter transmissionista, fruto da tradição investigativa das universidades do terceiro mundo e do viés contestatório herdado dos centros universitários marcadamente esquerdistas que sacudiram a universidade brasileira nas décadas de 1960 e 1970.

Desde então o debate centra-se na necessidade de operar mudanças na universidade brasileira, especialmente no que se refere à autonomia universitária, à participação dos estudantes nas instâncias decisórias, à valorização do ensino público e gratuito e à formação de novos profissionais liberais, culminando no atual debate sobre o futuro do ensino superior.

As discussões do grupo virtual da ABEDi sugerem que um dos grandes entraves ao desenvolvimento do operador jurídico é justamente sua formação universitária, configurando um problema de natureza antes política do que pedagógica, atrelado a carências financeiras que impedem a Academia de responder eficientemente aos anseios sociais.

Esta debilidade se expressa na incapacidade de influenciar as decisões de Estado que interferem na vida cultural, econômica e política do país, como também na perda da autonomia e da pertinência social do trabalho do docente no espaço próprio de sua atividade no âmbito do ensino superior.

A formação dos professores de Direito ainda é muito precária e, antes de se pensar na melhoria da qualidade do ensino, é preciso oferecer melhores condições de trabalho aos docentes e encontrar uma maneira de efetivar sua participação na mudança da atual base formativa da profissão e do sistema educacional como um todo.

O que se faz hoje, isoladamente, no contexto das IES? Capacitam-se os docentes? Mas resta sempre a questão: não seria esse um instrumento debilitado?

A capacitação pedagógica, hoje, vincula-se exclusivamente à aquisição de habilidades aplicáveis em classe de aula, e mais: vincula seus interesses e compromissos aos fins exclusivos da IES.

Não se exige o cumprimento da tarefa de formar e investigar de forma articulada, enfrentando os riscos impostos pela dinâmica do conhecimento como marco de rigor científico e de imposição ética, social e cultural. Em outras palavras, se aceita hipoteticamente, com fundamento em algumas experiências, a simples reprodução como função básica da educação superior.

Surge, então, a necessidade de re-significar e praticar o conhecimento por meio da investigação, vinculada à formação acadêmica e profissional através de uma docência que efetive os objetivos do ensino. E que deve, além disso, estabelecer enfoques e modelos direcionados à reformulação dos planos de estudo e dos conteúdos, métodos e práticas didático-pedagógicos.

Ao docente de Direito – geralmente mais preocupado com as filigranas de certas competências do que em utilizá-las sinergicamente em casos concretos – impõe-se a noção de que não basta transferir conhecimentos, é preciso ligar os recursos disponíveis às situações práticas da vida jurídica.

Entrevistado em 2002, durante o Congresso Nacional de Pedagogia ocorrido em Minas Gerais, Perrenoud afirmou que, ao perguntar-se por que se ensina isso ou aquilo, a resposta baseia-se geralmente nas exigências da seqüência do curso; ensina-se a contar para resolver problemas, aprende-se gramática para redigir um texto.

O mesmo raciocínio se aplica aos docentes de Direito.

Ensina-se teoria geral porque depois vem a teoria especial, mas quando se faz referência às questões práticas da vida, o discurso docente é fluidificado, diluído, genérico e invariavelmente o mesmo: o indivíduo aprende para tornar-se um profissional, um cidadão, para vencer os embates do dia-a-dia, ter um bom trabalho, cuidar da parte social, prestar concurso público, passar no exame da OAB. A dificuldade em mobilizar e transferir capacidades nunca é questionada, porque essas capacidades simplesmente não caem do céu. São necessários trabalho e treino árduos, dedicação para reformular etapas didáticas e remuneração suficiente para garantir ambas as coisas – e nenhum desses requisitos é cumprido.

Pode-se afirmar que tais e tais universidades apresentam um índice maior de aprovação no Exame da Ordem, mas isto não significa que os operadores de Direito dessas instituições consigam mobilizar o que aprenderam na faculdade, no trabalho, no cotidiano e até no contexto social. Toda a preparação por que passa um jurista nos cinco anos de um curso superior não consegue formá-lo para a vida, porque ao falar-se em formação, fala-se em competências, em uma luta diuturna contra o ensino pelo ensino. Mas, com efeito, o que se conseguiu? Apenas marginalizar as referências relativas às situações da vida. Os professores não se dedicam nem são capacitados ou estimulados a mobilizar seus “saberes” para os casos concretos do dia-a-dia.

O novo perfil do docente jurídico deve pautar-se no conhecimento amplo e atualizado das práticas sociais, o que inclui participar da elaboração e da modificação dos currículos.

Não há como atribuir a uma comissão ou a um indivíduo, exclusivamente, a elaboração deste conjunto de competências, muitas vezes carregado de “maquiagens”, já que não raro muda-se o título de uma disciplina e seu conteúdo permanece o mesmo: a antiga “Introdução ao Estudo de Direito” é rebatizada como “Teoria Geral do Estado”, por exemplo.

O docente deveria dispor de tempo para elaborar o programa e as aulas, observando as práticas sociais e identificando situações nas quais as pessoas verdadeiramente se confrontam. Caso contrário, como responder ao aluno que questiona o tipo de justiça dispensada a um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um jovem da periferia, um ex-presidiário ou um sem-terra?

O sistema educativo das universidades não perde tempo reconstruindo a transposição didática – isto é, a transformação de um conhecimento científico em conhecimento universitário – e jamais pergunta acerca dos objetivos da IES para formar novos operadores de Direito.

Sob o pálio do recipiente novo enfatizam-se as capacidades para formar um jurista, mas sua capacidade enquanto operador resta descontextualizada.

O que esperar? Conserva-se o essencial dos saberes necessários aos estudos longos e os *lobbies* disciplinares ficam satisfeitos, como diz Perrenoud.

O docente ensina regras, analisa situações, relaciona a teoria à prática, mas deve também ensinar a gerenciar e superar conflitos, assim como a conviver com as regras, elaborá-las e servir-se delas. É este um dos maiores desafios.

Que novo perfil cobrar do docente de Direito?

Não adianta exigir que o docente se sacrifique e assuma compromissos inexecutáveis se a própria IES não se transforma nem apóia estas ações.

Algumas pequenas transformações poderão ser repensadas por cada docente em seu contexto: propor aos alunos o desafio de que mobilizem os conhecimentos de forma a completá-los na resolução de problemas, por exemplo – e isto requer, sim, uma nova pedagogia.

Ser docente, hoje, é admitir que se deve regularizar e retificar as situações de aprendizado usando métodos construtivistas, isto é, que se deve ter uma visão interativa da aprendizagem jurídica.

Qual o maior empecilho? O próprio docente.

Como levar professores acostumados a seguir um rigoroso cronograma e uma rígida rotina a modificar seu perfil?

Este perfil deve ser de ordem tal que possibilite ao docente identificar e valorizar as próprias qualidades profissionais dentro da prática social, o que exige uma percepção sobre sua relação com o saber.

O professor é, muitas vezes, quem ama o saber pelo saber, quem é bem-sucedido como docente, quem tem uma identidade disciplinar com a matéria que ministra, mas é, igualmente, quem jamais se pergunta: “O que o aluno quer de mim como professor?”

É preciso colocar-se no lugar do aluno para encontrar a resposta, pensar no que ele aprecia nas aulas.

Via de regra, os alunos gostam e valorizam o professor que lhes proporciona ferramentas para compreender e atuar no mundo – e assim o docente adotará como recurso uma postura mais reflexiva, uma capacidade maior de observar, regular, inovar e aprender com os alunos, com outros docentes e com as experiências antigas e novas do cotidiano.

Construir o novo perfil docente pode demandar anos, já que toda mudança exige tempo e ninguém pode fazê-la por decreto. Esse perfil é, no entanto, cada vez mais urgente.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ANUÁRIO
BEDi

ISSN: 1679-7523

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço
UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão

Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável

Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Lucía Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo
Angélica Lucía Carlini 227

**Avaliação discente: bases para alteração da verificação da
relação ensino/aprendizagem**
Artur Stamford 237

**Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária
evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura
crítica, criativa e pacificadora**
Lucio Flávio J. Sunakozawa 247

**Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior -
Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004** 257

AVALIAÇÃO DISCENTE: BASES PARA ALTERAÇÃO DA VERIFICAÇÃO DA RELAÇÃO ENSINO/APRENDIZAGEM¹

Artur Stamford²

1. Introdução

Os debates sobre avaliação discente têm vários focos. Por uma questão didática eles serão distribuídos, neste artigo, em três grupos de problemas: o político-estrutural, o didático-pedagógico e o sócio-político.

Antes de abordar cada grupo, uma advertência: a seqüência acima não indica uma ordem de prevalência; todavia, partindo do pressuposto de que a avaliação discente é questão institucional e não problema afeito a cada professor, entende-se que sua problemática deve, igualmente, ser abordada desde uma iniciativa institucional e não da de um único docente. Dito de outro modo, qualquer mudança na estrutura educacional deve emanar de debates propostos e desenvolvidos pela direção da instituição superior de ensino (IES).

Não obstante a autonomia de cada IES para definir a ordem de procedimentos que lhe pareça mais eficaz na implementação de mudanças no sistema de avaliação discente, sugere-se a seguinte seqüência: 1) realização de debates sobre a política institucional relativa ao tema; 2) desenvolvimento de mecanismos que favoreçam a compreensão da relação ensino-aprendizagem; e 3) enfrentamento das ques-

1 Este texto foi apresentado no III Congresso de Ensino do Direito da ABEDi, realizado em São Paulo, o que justifica o propósito de sintetizar problemáticas envolvendo a avaliação discente.

2 Doutor em Teoria Geral, Sociologia e Filosofia do Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Professor Adjunto da Faculdade de Direito do Recife (CCJ / UFPE).

tões ligadas à relação de poder – incluindo princípios como o da liberdade de cátedra do professor, relação professor/aluno, controle, ordem e organização pedagógica da instituição. A advertência se justifica a partir do entendimento de que não pode um único professor, individualmente, enfrentar a estrutura organizacional da IES em que trabalha.

2. Problemas institucionais

O primeiro grupo de problemas conexos à avaliação discente liga-se à relação institucional, que inclui tanto o debate das políticas públicas (Ministério da Educação e instituição de ensino) quanto o das políticas internas da IES.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9.394/96) determina a obrigatoriedade de a instituição de ensino superior informar aos interessados sobre os critérios de avaliação (art. 47, § 1º), assim como exigir a frequência dos alunos e professores (art. 47, § 3º).

Destas imposições normativas é possível destacar pelo menos dois temas recorrentes na administração das IES: a apuração da frequência discente e docente, e a necessidade de mecanismos de verificação do processo ensino/aprendizagem.

A principal controvérsia em relação à frequência refere-se à necessidade de o professor proceder, obrigatoriamente, à “chamada” dos alunos; em relação aos mecanismos de avaliação, liga-se à possibilidade de mensurar o processo sem produzir injustiças; não servir de punição; não ser um instrumento autoritário; poder motivar, estimular e aumentar o interesse do aluno no estudo e aprendizado (Campos, 2001:107). Estes tópicos serão abordados no segundo grupo de problemas.

Quanto à política pública do MEC, uma vez instituídas as avaliações institucionais, encontramos no art. 17 do Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, referências à avaliação discente. O inciso II, letra f, dispõe que a avaliação levará em conta critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar, e o inciso III refere-se à organização didático-pedagógica dos cursos superiores. Ora, em que pese os critérios de avaliação do rendimento escolar integrem a avaliação institucional, não se identifica uma política declarada do MEC no sentido de estabelecer um padrão de qualidade para a política institucional.

Da leitura dessas normas, resta evidenciado que o Instrumento de Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos Superiores apresenta-se como a principal fonte, senão a única, de efetivação de políticas institucionais para as IES.

Isto posto, um exemplo: caso a IES proíba os professores – por questões de ordem econômica, digamos – de reprovarem seus alunos-clientes, uma tal decisão não entraria em choque com as diretrizes da política pública educacional. Ou seja, nada impede, legalmente, que uma IES proíba a reprovação de alunos. A questão, conclui-se, é incompatível com o sistema do Direito – ou com a comunicação jurídica, para citar Luhmann.

Resta recorrer à ética. Não cabe explicar a distinção entre sistema jurídico e sistema social, nem que ambos são parte do sistema da sociedade (Luhmann, 1990; 1998). A referência à ética se justifica apenas porque a referida problemática liga-se à formação dos profissionais; é um problema educacional, não mercadológico. Nada contra a “privatização branca” da educação no Brasil enquanto tese, mas que fosse realizada com cuidado e seriedade. Da forma como ocorreu, tudo indica, não será uma política pública legalmente estabelecida a responsável pelas instâncias decisórias da ordem educacional, mas a lógica do mercado.

A esperança de que a “mão livre” desse mercado direcione com acerto a política de avaliação discente inclui vários *senões*. Um deles questiona a tese segundo a qual cabe ao estudante decidir a qualidade da formação que deseja. Tal argumento omite premissas de fundo, como a da maturidade intelectual e psicológica de quem decide. É *non sense* permitir que os estudantes de graduação afirmem e determinem a qualidade de seu aprendizado. Eles não dominam nem dispõem de conhecimento suficiente para realizarem, *de per si*, tal valoração, decidindo baseados na simpatia e/ou numa menor exigência por parte do professor – o que remete, normalmente, à atribuição de boas notas. Com isso, não se mensura o aprendizado, mas o aluno aprovado na disciplina; não se avalia o conhecimento adquirido, mas a classificação no *ranking* da turma. Em síntese, é despropositada a suposição de que os alunos escolherão conquistar o diploma pela via da dedicação e do esforço contínuo, se podem amealhá-lo sem sacrifício.

Assim, não se pode ignorar o fato de que um bom desempenho acadêmico não se traduz necessariamente em exercício competente da profissão; ser o melhor aluno, conquistar as melhores notas, não significa ser o melhor profissional. Com tal afirmação, bem entendido, não se ignora a dificuldade que, em tese, o aluno com notas mais baixas terá para seu conquistar espaço na atividade profissional. A discussão, aqui, envolve definir o que seria um “bom” profissional – o que não é tema deste artigo.

Fato é que não se pode exigir dos estudantes que prefiram ser exigidos para despendar tempo e dedicação aos estudos, quando eles têm mais o que fazer, salvo se a visão educacional da IES não se esgotar na lógica do mercado (Bittar, 2001:90).

O fato não se limita à graduação. Não poucas vezes, alunos de especialização da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) indagaram por que exigir trabalhos de disciplina e a monografia final, se os mesmos foram descartados em outras IES. Explicar o elementar, isto é, que se trata de investimento na qualidade do ensino, convence *muito poucos* alunos – o que obriga a uma resposta baseada no discurso institucional: a exigência de monografia final nas especializações em Direito da UFPE é determinação da Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESq); é uma questão de política da instituição de ensino.

Dado o quadro, está-se a considerar que cabe à IES estabelecer uma política interna séria quanto à relação ensino/aprendizagem, o que exige recursos e a “compra” de alguns enfrentamentos de ordem administrativa, quer em relação à lógica de mercado, quer em relação à vontade imediata dos estudantes. Raras instituições de ensino superior se dispõem a “comprar essa briga”.

Para confirmar esta perspectiva, o Manual de Avaliação das Condições de Oferta do Curso de Direito, ainda em vigor e aplicado pelo INEP, traz uma referência ao sistema de avaliação discente. O Manual, na Dimensão 1 – organização didático-pedagógica; Categoria 1.2 – projeto pedagógico; Indicador 1.2.3 – sistema de avaliação, estabelece como critérios da política de avaliação discente:

- a) a coerência do sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem com a fundamentação teórico-metodológica do curso;
- b) os procedimentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem;
- c) a existência de um sistema de auto-avaliação do curso.

Em conclusão e mesmo sem recorrer à teoria da linguagem, observa-se que não há como dimensionar qualquer política pública de diretrizes quanto ao sistema de avaliação discente; fica-se à mercê da lógica de mercado. Basta, numa analogia, exercitar a atribuição de nota ao próprio sistema jurídico-educacional brasileiro, nos seguintes termos: *ótimo*, se existir boa adequação da metodologia de ensino à fundamentação teórico-metodológica do curso; *regular*, se existir razoável adequação da metodologia de ensino à fundamentação teórico-metodológica do curso; *insuficiente* – se não existir adequação da metodologia de ensino à fundamentação teórico-metodológica do curso.

3. Problema didático-pedagógico

O problema didático-pedagógico envolve temas como a concepção de avaliação discente, funções do processo de avaliação discente e técnicas de avaliação discente.

3.1 Concepções da avaliação discente

Duas teorias abordam o conceito de avaliação discente: a *quantitativa* e a *qualitativa* (Libâneo, 1994:195-220; Poletti, 1997:190-217). Integra a primeira vertente a teoria condutivista elaborada por Tyler, para quem avaliar é aferir aprendizagem – e por isso é instrumento de medição que ajuda a verificar quanto do conteúdo transmitido foi assimilado pelo aluno. Partidários da vertente qualitativa, Cook e Reichardt desenvolveram, por sua vez, a teoria informativa, segundo a qual avaliar é um processo que envolve julgar o desempenho acadêmico do aluno, do professor e também a concepção pedagógica da IES; portanto, ao elaborar a avaliação; o professor leva em conta que também está se avaliando (Sacristán e Gómez, 2000:296-299).

Inclui-se nesse processo a análise do cotidiano do aluno, razão por que o processo de avaliação não se limita ao resultado da aplicação de um teste, exigindo que se avalie, antes, a desenvoltura do estudante. Neste caso, o processo de avaliação discente serve para identificar problemas com a disciplina ministrada, bem como com a concepção pedagógica da IES.

Observa-se que o processo de avaliação, partindo destas teorias, comporta uma complexidade que ultrapassa os limites da sala,

de aula, bem como respostas numa “prova”. Em decorrência, é da IES o dever de implementar uma política institucional de avaliação da relação ensino/aprendizagem; isso, porém, exige mais do que simplesmente contratar professores para “dar aula”. Implementar uma política de avaliação discente capaz de avaliar o aluno, o professor e a própria IES, requer um envolvimento de todas as partes – e professores “taxistas”, por exemplo, não se envolverão no processo, não só por falta de estímulo, mas principalmente por falta de tempo, já que correm de uma IES para outra tentando sobreviver. De novo, aqui também, a necessidade de uma política pública que vá além da esperança de o mercado regular as tensões próprias da avaliação discente.

3.2 Funções da avaliação discente

A avaliação discente pode assumir funções didáticas, críticas e integradoras. Na função *didática*, a avaliação é tratada como instrumento para aferir a política de ensino-aprendizagem; enquanto função *crítica*, proporciona debates quanto ao papel dos professores, dos alunos e da IES envolvendo reflexões quanto a componentes curriculares, perfil do egresso e clima institucional (que abrange as relações entre professores, alunos e direção da IES); finalmente, como função *integradora*, significa analisar o sistema pedagógico, o que implica considerar os envolvidos no processo de avaliação discente (professor, aluno e IES), servindo para estimular reflexões e auto-análise (Sacristán e Gómez, 2000:322-336). Tais funções evidenciam a importância de se pensar o processo de avaliação discente, bem como a dimensão envolvida nesse momento educacional.

3.3 Técnicas de avaliação discente

Tema central às técnicas de avaliação discente é a questão da quantificação do aprendizado, ou seja, os critérios de atribuição das notas.

A idéia não é reduzir a avaliação a uma técnica única, mas mesclar as técnicas da presença e de participação – o que exige fazer a “chamada” e identificar os que participam, perguntam e inspiram reflexões, e para isso é importante que o professor indique, previamente, material de leitura.

A aplicação de prova ou exercício de verificação do ensino-aprendizagem pode ser agregada a esta técnica, representando um instrumento a mais no processo de avaliação – mas não o único, principalmente porque fatores diversos podem influenciar na elaboração das respostas e na aferição do conteúdo pelo professor (Ventura, 2004:60-67, 89; Afonso, 2004; Almeida Jr., 2004).

Conforme as condições, pode pensar-se em seminários, exigir fichas de leitura e resumos críticos sobre textos, e estabelecer mecanismos de recuperação de notas – o que não significa mediocrizar o ensino, mas efetivar meios de aprendizado, sempre com o objetivo de estimular o aluno nos estudos e no interesse pela disciplina.

Libâneo (1994:195-220), Poletti, (1997:190-217) e Sacristán e Gómez (2000:298) sugerem algumas questões acerca do exercício:

- a) quanto à espécie: objetiva ou subjetiva;
- b) quanto às questões: fechadas, abertas ou uma mescla de ambas;
- c) quanto ao tempo: a duração da prova pode auxiliar no aferimento da habilidade de raciocínio e da dedicação ao estudo;
- d) quanto às habilidades: o exercício pode revelar a capacidade de reproduzir conteúdos, de reflexão e crítica, e de fundamentar pontos de vista.

4. Problema sócio-político

Um sistema de avaliação discente envolve relações de poder entre as partes envolvidas. A relação professor/aluno (Carlini, 2004; Freitas, 2004), por exemplo, tem grandes implicações na avaliação, já que o professor detém o poder de decisão – é ele quem afere e atribui a nota. Aqui se identificam vários problemas, reduzidos a uma única pergunta: quem educa os educadores?

A primeira questão diz respeito ao *modelo*. Cada turma tem, em média, 50 ou 60 alunos. Há, portanto, pluralidade de interesses e mundos em conexão, mas o curso é um só. Cada estudante tem uma perspectiva, uma pretensão e uma visão de mundo individual. Numa tentativa de generalizar, é sabido que a maioria dos alunos cursa Direito para habilitar-se aos concursos públicos – que vêm se limitando a mensurar, nos candidatos, a capacidade de reprodução da legislação, da doutrina e da jurisprudência. Como, então, um professor de disciplina propedêutica do eixo fundamental, como ética,

filosofia ou sociologia (mesmo se do Direito), pode estimular seus alunos e aferir-lhes o esforço e o aprendizado? Acresça-se a isso o fato dessa disciplina ser “concorrente”, no mesmo semestre, das disciplinas ditas dogmáticas.

O problema do modelo de curso é pedagógico e precisa ser debatido na comunidade da IES; não é um problema do professor, isoladamente.

5. Senso comum

Turma com baixo índice de aprovação indica que o professor é ruim?

O laureado da turma tende a ser péssimo profissional?

Responder a indagações como estas, do chamado senso comum, requer mais do que discursos apelando à boa vontade do ouvinte. A problemática envolvida no processo de avaliação discente exige partir-se da concepção de curso, de perfil do egresso – ou seja, da política institucional constante no projeto pedagógico do curso –, o que envolve mobilizar dirigentes, professores e alunos no sentido de entenderem a avaliação como processo de auto-reflexão.

Provocação: uma das formas de enfrentar esse desafio seria construir um sistema de avaliação que retirasse do professor o poder de aferição do aprendizado, tornando-a uma questão de âmbito institucional (Sacristán e Gómez, 2000:247, 318-322) – quem sabe eliminando provas por disciplina para realizar apenas uma, semestral e multidisciplinar.

Para tanto, a instituição de ensino deveria providenciar, a partir dos programas das disciplinas e planos de aula, um banco de dados com perguntas e respostas sobre os temas. As provas seriam elaboradas e aplicadas pela própria IES, e as questões abertas, corrigidas por um corpo específico de professores.

Não se trata de perseguir o professor nem de iludir-se imaginando que uma avaliação semestral resolveria a gama de problemas descrita neste artigo. Assim como o propósito de um congresso é o de provocar debates e não o de propiciar respostas prontas, o objetivo deste artigo é apenas o de oferecer material à reflexão, mormente ao campo do ensino jurídico, num momento em que parecem prevalecer e reproduzirem-se os “jogos” do poder.

Referências

- AFONSO, Tânia M. F. M. Aula operatória no ensino do direito: a descoberta do conhecimento jurídico. In: *Anuário da ABEDi*. Florianópolis: Fundação Boiteux, Ano 2, nº 2, 2004.
- ALMEIDA JR., Fernando F. Teoria e prática no ensino jurídico: um dilema nas salas de aula. In: *Anuário da ABEDi*. Florianópolis: Fundação Boiteux, Ano 2, nº 2, 2004.
- BITTAR, Eduardo. *Direito e ensino jurídico*. São Paulo: Atlas, 2001.
- CAMPOS, Dinah M. S. *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CARLINI, Angélica. A aprendizagem baseada em problemas e o ensino jurídico no Brasil: reflexões sobre a viabilidade desse novo paradigma. In: *Anuário da ABEDi*. Florianópolis: Fundação Boiteux, Ano 2, nº 2, 2004.
- FREITAS, Maria A. G. Avaliação e relação professor /aluno: como superar o pacto da mediocridade. In: *Anuário da ABEDi*. Florianópolis: Fundação Boiteux, Ano 2, nº 2, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUHMANN, Niklas. *Sistemi sociali*. Bologna: il Mulino, 1990.
- LUHMANN, Niklas. *El derecho de la sociedad*. Mexico: Universidad Iberoamericana, 1998.
- PILETTI, Claudino. *Didática geral*. São Paulo: Ática, 1997.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VENTURA, Deisy. *Ensinar direito*. São Paulo: Manole, 2004.

Vertical line on the left side of the page.

Vertical line on the right side of the page.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ISSN: 1679-7523

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço
UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão

Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável

Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Lucía Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

- Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo**
Angélica Lucía Carlini 227
- Avaliação discente: bases para alteração da verificação da relação ensino/aprendizagem**
Artur Stamford..... 237
- Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura crítica, criativa e pacificadora**
Lucio Flávio J. Sunakozawa 247
- Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior - Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004** 257

EDUCAÇÃO JURÍDICA DO DIREITO PROCESSUAL DIANTE DA NECESSÁRIA EVITABILIDADE DE CONFLITOS: URGÊNCIA DE ADOÇÃO DE UMA POSTURA CRÍTICA, CRIATIVA E PACIFICADORA

*Lucio Flávio J. Sunakozawa*¹

*“O professor disserta sobre
ponto difícil do programa.
Um aluno dorme,
Cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
NÃO.
O professor baixa a voz
Com medo de acordá-lo”*

Carlos Drummond de Andrade

Prima facie, a morosidade na tramitação processual é, sem dúvida, tema que vem preocupando grande parte da sociedade brasileira.

O grande volume de ações judiciais gera impasse no desempenho do Poder Judiciário e dos operadores processuais.

De longa data sabe-se que “nada nasce do nada” (*ex nihilo nihil*). Logo, é falsa a idéia de que a mera busca de soluções ou

¹ Advogado, membro efetivo da Comissão de Estudos de Legislação Processual do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e professor de Direito Processual Civil e de Teoria Geral do Processo na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

remédios processuais – e somente na fase final do conflito –, ainda que por meios alternativos (arbitragem ou autocomposição, mediação, negociação etc.), dê fim aos milhares de autos que se amontoam nos tribunais pátrios.

É como se, para a cura da AIDS, se receitassem apenas alguns medicamentos ou tratamentos alternativos, quando para controlar o avanço da síndrome já foram investidos milhões de dólares em pesquisas e campanhas de conscientização acerca das conseqüências e formas de contágio.

Para se combater um mal, portanto, não basta apontar remédios ou *soluções* (etapa final de um conflito), mas estabelecer, depois de análise ampla e complexa, um *sistema de prevenção* que evite o surgimento do litígio judicial (anterioridade em relação ao conflito).

Daí que, partindo-se da premissa de que não basta buscar, através de ações e recursos judiciais, *soluções* para os conflitos latentes, urge também implementar um *sistema de prevenção de conflitos* que permita o monitoramento e o controle, através de técnicas e meios alternativos à gênese dos conflitos, do mal que assola o atual ambiente judiciário brasileiro.

Embora o tema deste artigo possa não agradar, a princípio, a alguns magistrados, advogados e operadores processuais – incluindo professores de Direito desatentos ao imprescindível papel ético, profissional e social que lhes compete –, é fundamental reforçar a noção dessas responsabilidades antes de invocar corporativismos profissionais e políticos com o fito único de assegurar espaço no mercado de trabalho. É o futuro da sociedade e o interesse público que estão em jogo e acima de qualquer suspeita!

A crítica ora exposta, destarte, sugere uma verdadeira e necessária mudança de comportamento, principalmente dos operadores de Direito, a partir da graduação, no sentido de substituir a atuação tradicional e cômoda dos agentes, fruto na mais das vezes de idéias e estruturas de beligerância processual e conflitiva, por uma conduta voltada à pacificação social, finalidade última do próprio direito processual.

Os operadores devem, primeiramente e acima de tudo, buscar com zelo e constância a *pacificação social* – já adverte o professor da

USP Kazuo Watanabe – por meio de uma “ordem jurídica justa”² e visando a obtenção da efetividade processual.

De igual gume, não há que se esquecer do caráter meramente *instrumental*³ que caracteriza o direito processual, sendo prioritária aos processualistas a efetiva razão “chiovendiana”, a abrigo de lesão ou da ameaça de direito material⁴ quem realmente merece.

Nesse diapasão, a prevalência de uma “razão sistêmica”, detectada por Habermas⁵ – e que consiste no homem sobrepondo-se a seu semelhante –, levou ao estiolamento de muitos ideais de progresso, em especial na atual cultura de avanços tecnológicos e virtuais, mas sobretudo de competição, corrida contra o relógio e geração constante de lides e conflitos.

Adicione-se também o fator *tempo*, que, ao invés de adjetivar o saber, é considerado a partir de uma “distância temporal”, na expressão de Gadamer⁶, diante da necessária verticalização das duas maiores características do homem hodierno: a criatividade e a reflexão.

Embora, sabidamente, não se possa desprezar o elemento volitivo na formação e no acúmulo de conhecimentos, como defende Ortega y Gasset, é possível estabelecer que tais marcas, na maior parte das vezes, se traduzem em puro arbítrio individual.

Por outro norte, é inegável a influência do mundo (*Welt*) e do meio (*Umwelt*), pois, segundo alerta Luhmann, o sistema é autopoietico, ou seja, possui autonomias e clausuras próprias, já que ditadas as regras pela própria organização sistêmica de que se participa.

Nessa tonalidade e ligados às questões sociais (*ubi ius, ibi societas*), juristas discutem o distanciamento temporal e quantitativo que vem determinando o aumento de condutas “antijurídicas” e gerando uma espécie de “crise de justiça” em nosso meio.

2 WATANABE, Kazuo. Acesso à justiça e sociedade moderna. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; DINAMARCO, Cândido Rangel; WATANABE, Kazuo. *Participação e processo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

3 DINAMARCO, Cândido Rangel. *Instrumentalidade do processo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1987.

4 BEDAQUE, José Roberto dos Santos. *Direito e processo. Influência do direito material sobre o processo*. 3.a ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

5 HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico*. Estudos filosóficos. Rio: Tempo Brasileiro, 1990.

6 GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1997.

Entretanto, ao mesmo tempo em que essas transgressões se avolumam em quantidade, variedade e sofisticação, sem que se alcancem soluções céleres e/ou eficientes, diversas respostas são sustentadas, embora por vezes sem o necessário rigor.

As alternativas para a resolução de conflitos – mesmo as mais antigas, que inspiraram o atual modelo de Estado, admitindo a tripartição dos poderes públicos (Locke e Montesquieu) – nem sempre atendem a tais anseios, o que termina por abalar o sentimento ético-jurídico que ecoa atualmente em todas as disciplinas, bem como no meio forense.

Nem a teoria hegeliana dos opostos – tese, antítese e síntese como premissas do contraditório e da ampla defesa de um *due process of law*, e admitidas as teorias de ação judicial ou acesso à justiça (Cappelletti), de “ordem jurídica justa” (Watanabe), de instrumentalidade (Dinamarco) ou de efetividade processual (Barbosa Moreira) – revela-se suficiente, *concessa venia*, para atender à inflação de conflitos na atual sociedade. Isso devido, sobretudo, a um descompromisso do operador processual em entender e aplicar efetivamente tais enunciados doutrinários em seu cotidiano, renegando os verdadeiros princípios processuais.

O sistema da lide é encarado pela maioria dos profissionais como meramente dogmático, não exigindo a aplicação de princípios processuais sugeridos por doutos mestres, dada a pouca importância que se lhes dispensam nos bancos da graduação.

Embora tal contexto leve a um crescimento do mercado profissional (o número de faculdades de Direito no Brasil supera em muito o registrado nos EUA ou no Japão), na razão inversa provoca o descrédito da sociedade quanto ao sistema tradicional de resolução de conflitos, via tutela jurisdicional estatal.

A predominância de uma cultura voltada para o individualismo, altamente concorrencial, demonstra também o descaso para com o titular de um direito violado, a quem falece cada vez mais o sentimento de justiça, como destaca José Saramago⁷. O jurisdicionado,

7 “Suponho ter sido a única vez que, em qualquer parte do mundo, um sino, uma campânula de bronze inerte, depois de tanto haver dobrado pela morte de seres humanos, chorou a morte da Justiça. Nunca mais tornou a ouvir-se aquele fúnebre dobre da aldeia de Florença, mas a Justiça continuou e continua a morrer todos os dias. Agora mesmo, neste

com efeito, passa a exercer papel secundário no cenário processual – o que se comprova não apenas nos tribunais, mas até em filmes, onde se destacam o advogado, o promotor e o juiz, mas fica em segundo plano a angustiada figura da parte⁸.

Há solução para essas aflições? Sim, desde que buscadas de forma tempestiva, efetiva e satisfativa, como esperam os jurisdicionados! Não há que ser ingênuo a ponto de tão somente recitar malabarismos jurídico-processuais ou de crer em “mágica”, ao lidar com problemas tão complexos ou subterfúgios que visam resguardar apenas o campo profissional.

Uma coisa, porém, é demonstrável: há que se afastar de fórmulas e rótulos, sob pena de banir a inteligência! A fluência deve ser natural, mas sob a égide de um pensamento crítico a exigir mudanças no comportamento pessoal, profissional e social dos operadores processuais – e não apenas um câmbio de conceitos.

A exigência é no sentido de que se reflita sobre os pontos do sistema processual em que cresce assustadoramente a geração de conflitos e a necessidade de soluções pacificadoras.

Precisa-se rever e repensar os paradigmas que norteiam o atual ensino jurídico, sob pena de proliferarem profissionais “tapa-buracos”, dentre os quais se destacam o advogado “estrategista”, o promotor “inteligente” e o “bom” juiz, invertendo-se a valoração dos agentes do litígio. Prossigam as coisas este rumo, parte e sociedade serão vencidas pelo descaso, superadas pelo tempo e vitimadas pela omissão sobre o papel ético-jurídico exigido dos juristas. Não se pode, pois, buscar apenas a nota A no “Provão” ou nos concursos da OAB.

instante em que vos falo, longe ou aqui ao lado, à porta de nossa casa, alguém a está matando. De cada vez que morre, é como se afinal nunca tivesse existido para aqueles que nela tinham confiado, para aqueles que dela esperavam o que da Justiça todos temos o direito de esperar: justiça, simplesmente justiça [...]. Uma justiça exercida pelos tribunais, sem dúvida, sempre que a isso os determinasse a lei, mas também, e sobretudo, uma justiça que fosse a emanção espontânea da própria sociedade em ação, uma justiça em que se manifestasse, como um iniludível imperativo moral, o respeito pelo direito a ser que a cada ser humano assiste”. In: *De la justice à la démocratie*. http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic/tbib Jose_saramago.php, 03.03.2005, 15:00h.

8 Segundo Boaventura Souza Santos, “o sistema é tão burocrático que não se nota mais a presença de seres humanos nas ações”. <http://www.aojesp.org.br/tribuna/tribuna26/visao.html>, 03.03.2005, 16:00h.

O Direito é muito amplo e, *prima facie*, supera o apego ao “ensino de leis” e ao mero legalismo. Convém lembrar o papel inter e multidisciplinar que deve caracterizar o operador jurídico frente aos interesses sociais e à ordem pública.

O conceito de “fábrica de leis”⁹, igualmente, não prova eficácia na resolução de um espírito litigioso que vem dos bancos escolares. Não basta reformar a atual legislação!¹⁰ De que adiantam leis e mais leis se nem os operadores dão-se conta de que falta clareza ao sistema processual?

Não se fale, também, em teimosia ou desprezo e nem se negue a vigência de princípios gerais e processuais, de ordem constitucional ou infraconstitucional, mormente o *due process of law*, contraditório, ampla defesa, motivações de decisões, poderes instrutórios do juiz, economia, celeridade, segurança, certeza, proporcionalidade, dignidade humana etc.

De outra esfera, entre tantas criações humanas, a argumentação e a hermenêutica, de longa data referendadas por Aristóteles, Perelman, Viehweg, Alexy, Dworkin e outros¹¹ que deixaram como um legado de não uma mera teoria filosófica, mas de um modo de refletir e sentir sobre a práxis e a “capacidade de um contato compreensivo com os homens”, nas palavras de Gadamer –, e que podem transformar posturas, coadunando-se a duas ferramentas naturais: o raciocínio e a criatividade.

Essencial para a implantação de um sistema de ensino processual pacificador, tal princípio de humanidade deveria ter lugar ga-

9 JUNQUEIRA, Eliane Botelho. In: *Faculdades de direito ou fábrica de ilusões?* Rio: IDES, 1998.

10 “Não é que as reformas não tenham nenhum resultado positivo. [...] Nenhuma lei humana é eterna (aliás, na classificação de Santo Tomás, a *lex eterna* é absolutamente diferente da *lex humana*) e, como tal, precisa ser atualizada e aperfeiçoada. Não há, pois, como recusar a necessidade reformista ou colocar-se contrário a elas genericamente. O que se deseja é que sejam meditadas, especialmente quanto aos dois aspectos acima expostos, o respeito à sistemática e análise das repercussões negativas ou efeitos colaterais, ambos aspectos data vênua descurados pelo legislador” (GRECO FILHO, Vicente. *Reformas, para que reformas?* In: COSTA, Hélio Rubens Batista Ribeiro; RIBEIRO, José Horácio Halfeld Rezende; DINAMARCO, Pedro da Silva (org.). *Linhas mestras do processo civil. Comemoração dos 30 anos de vigência do CPC*. São Paulo: Atlas, 2004).

11 BASTOS, Aurélio Wander. *O conceito de direito e as teorias jurídicas da modernidade*. <http://www.estacio.br/graduacao/direito/revista/revista1/artigo2.htm>, 11.03.2005, 16:15h. Ver também: GUERRA FILHO, Willis Santiago. *Introdução ao direito processual constitucional*. Porto Alegre: Síntese, 1999. p.19.

rantido nas grades curriculares. Infelizmente, no entanto, reproduzem-se programas encontrados em outros ambientes e aplicáveis a outras propostas, incluindo a importação de culturas que não contribuem para o escopo do processo.

O direito processual, na sua essência, ao propiciar oportunidade participativa e democrática sem podar a contribuição de cada elemento no processo ensino-aprendizagem, torna possível compreender, refletir e atuar como ser humano integral e factível.

Daí dizer-se que o ensino-aprendizagem, para os futuros operadores processuais, deve tornar-se mais interativo em relação ao ambiente social. O arbítrio será arejado se partir da realidade e não de imposições teóricas. “Sorrisos irônicos e até mordazes” – já indicava Miguel Reale, referindo-se à arte como requisito para a formação do jurista – se tornarão apenas frutos de preconceitos e de ignorância.

Tais valores, somados aos ideais pautados no princípio da *evitabilidade de conflitos* e voltados à concepção de *prevenção de conflitos* – ou seja, ao desenvolvimento científico de *pré-soluções para a inexistência de controvérsias* em eventuais questões sócio-jurídicas –, podem parecer inovadores, mas não o são. A composição e a autocomposição, assim como a mediação (técnica processual com auxílio de terceiro), aplicadas antes do nascimento da lide, já evidenciaram a possibilidade de uma pré-solução de pré-conflitos, justamente para não se ingressar na “zona de conflitos”.

Guerra existe se existir guerreiro com *animu* de guerrear. Paz reinará, de outra banda, se não existir guerreiro ou se houver livre opção de convivência entre os pacíficos. Bem sabe-se – e a inferência vem de Maquiavel – que conseqüências trágicas decorrem de o guerreiro, tendo elegido ideais para justificar a batalha, utilizar sua característica de ser pensante com intuito único de vencer a guerra.

Ao contrário do que supostamente se estimula, parte-se da premissa de que as normas são criadas porque se sabe que alguém as burlará e que eclodirá um conflito, surgindo para resolvê-lo a figura do operador do Direito, que é academicamente preparado apenas para tal evento.

Ademais, para incentivar ações e idéias antecipatórias e preventivas – abra-se aqui outro parêntese –, há que se lembrar da sur-

rada lição de Paulo Freire sobre a relação docente-discente; *in verbis*: “Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita”.

Não há, assim, amor litigioso ou bélico! Amor e paz, sim, podem evitar o predomínio de um pensamento baseado em lides e conflitos.

É preciso humanizar o ensino jurídico! A partir daí, os reflexos são inevitáveis: ao banir-se a frieza – das leis e dos operadores do Direito, o que não significa desprezar o sistema juspositivista vigente – se verá atendido o preceito ético-jurídico do primado da justiça, da fraternidade e da paz social, a partir, sobretudo, da ação dos novos juristas.

Acertado é, nesse sentido, rememorar o altissonante Francesco Carnelutti, quando assevera que “se o pintor não ama seu modelo o retrato nada vale, e se o juiz não ama o indiciado em vão pensa poder alcançar justiça”¹².

Os conflitos que congestionam gabinetes e cartórios judiciais podem e devem ser evitados, bastando para isso renunciar aos dogmas tradicionais, consoante recomendadas lições de Ovídio Baptista da Silva¹³ e efetuar uma releitura dos conceitos desconformes aos reclamos da sociedade atual e suas relações jurídicas, como alerta magistralmente Cândido Rangel Dinamarco¹⁴.

Os operadores e estudiosos processuais, a começar pela academia (no âmbito do ensino/pesquisa/extensão), *interna corporis*, podem afastar tais entraves, bastando para tanto a adoção de um novo rumo, mais criativo, refletido e humano! Em suma, mais justo e mais fraterno, voltado eticamente à inevitabilidade dos conflitos e à busca incessante e constante da verdadeira paz!

12 CARNELUTTI, Francesco. *Arte e direito*. Campinas: Edicamp, 2001.

13 “O dogmatismo determinou duas conseqüências indesejáveis para o Direito. A primeira, decorrente da própria formação do dogma e da correspondente supressão de qualquer vestígio de pensamento crítico. O dogmático perde a capacidade de indagar pelo “por quê” dos fenômenos, das circunstâncias e obstáculos que o embaraçam. O pensamento dogmático não pergunta pelas causas daquilo que acontece no domínio do Direito. Limita-se ao “como”. (...)”, enfatiza Ovídio A. Baptista da Silva (*Processo e Ideologia. O Paradigma Racionalista*. Rio de Janeiro: Forense, 2004. p.299).

14 DINAMARCO, Cândido Rangel. *Nova era do processo civil*. São Paulo: Malheiros, 2003.,

Referências

- BASTOS, Aurélio Wander. *O conceito de direito e as teorias jurídicas da modernidade*. <http://www.estacio.br/graduacao/direito/revista/revista1/artigo2.htm>, 11.03.2005, 16:15h.
- BEDAQUE, José Roberto dos Santos. *Direito e processo. Influência do direito material sobre o processo*. 3.a. ed. São Paulo: Malheiros, 2003.
- CARNELUTTI, Francesco. *Arte e direito*. Campinas: Edicamp, 2001.
- DINAMARCO, Cândido Rangel. *Instrumentalidade do processo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1987.
- _____. *Nova era do processo civil*. São Paulo: Malheiros, 2003.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GRECO FILHO, Vicente. Reformas, para que reformas? In: COSTA, Hélio Rubens Batista Ribeiro; RIBEIRO, José Horácio Halfeld Rezende; DINAMARCO, Pedro da Silva (org.). *Linhas mestras do processo civil. Comemoração dos 30 anos de vigência do CPC*. São Paulo: Atlas, 2004.
- GUERRA FILHO, Willis Santiago. *Introdução ao direito processual constitucional*. Porto Alegre: Síntese, 1999.
- HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico*. Estudos filosóficos. Rio: Tempo Brasileiro, 1990.
- JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Faculdades de direito ou fábrica de ilusões?* Rio: IDES, 1998.
- SANTOS, Boaventura Souza. <http://www.aojesp.org.br/tribuna/tribuna26/visao.html>, 03.03.2005, 16:00h.
- SARAMAGO, José. http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic/tbib_Jose_saramago.php, 03.03.2005, 15:00h.
- SILVA, Ovídio A. Baptista da Silva. *Processo e Ideologia. O Paradigma Racionalista*. Rio de Janeiro: Forense, 2004.
- WATANABE, Kazuo. Acesso à justiça e sociedade moderna. In: GRINOVER, Ada Pellegrini; DINAMARCO, Cândido Rangel; WATANABE, Kazuo. *Participação e processo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO



ANUÁRIO
BEDi

ISSN: 1679-7523

EDITORA FUNDAÇÃO BOITEUX

Presidente	Prof. Orides Mezzaroba
Vice-Presidente	Prof. Ubaldo Cesar Balthazar
Secretária-Geral	Prof. Leilane M. Zavarizi da Rosa
Secretário Adjunto	Prof. José Isaac Pilati
Tesoureiro Geral	Prof. Aires José Rover
Tesoureiro Adjunto	Prof. Carlos Araújo Leonetti
Orador	Prof. Luiz Otávio Pimentel
Conselho Editorial	Prof. Aires José Rover Prof. Antonio Carlos Wolkmer Prof. Arno Dal Ri Júnior Prof. José Rubens Morato Leite Prof. Mário Lange de S. Thiago Prof. Orides Mezzaroba Prof. Luis Carlos Cancellier de Olivo Prof. Luiz Otávio Pimentel

Endereço
UFSC – CCJ – 1º andar – Sala 110
Campus Universitário - Trindade
CEP 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
Telefone: (48) 3331-9655 / Fax: (48) 3233-0390
E-mail: livraria@funjab.ufsc.br
Site: www.funjab.ufsc.br

EXPEDIENTE

Revisão

Marco Antonio de Castro Beck

Jornalista responsável

Luis Carlos Cancellier de Olivo
SC 00669 JP

Capa, projeto gráfico e diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual
(48) 3025-3070 - studios@studios.com.br

Os direitos de edição deste livro são reservados à Fundação José Arthur Boiteux. É vedada a edição ou reprodução, total ou parcial, deste livro, sob qualquer forma ou denominação, sejam quais forem os meios empregados, sem a permissão, por escrito, da Fundação.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

SUMÁRIO

Apresentação	9
1 - DIAGNÓSTICOS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DO DIREITO	
O ensino jurídico na pós-modernidade <i>Eduardo C. B. Bittar</i>	11
Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado <i>Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka</i>	23
Os destinos dos cursos jurídicos: uma decodificação à luz da política pública educacional <i>Roberto Fragale Filho</i>	39
2 - NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES	
A ABEDi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito <i>Horácio Wanderlei Rodrigues</i>	53
As diretrizes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências nos cursos de direito: o exemplo privilegiado da assessoria jurídica popular <i>Paulo Abrão e Marcelo Dalmás Torelly</i>	83
3 - EXTENSÃO E INSERÇÃO SOCIAL DOS CURSOS DE DIREITO	
Ensino jurídico: um modelo de acesso à justiça e inclusão social <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	107

Extensão universitária e ensino jurídico: um debate ainda a ser feito <i>Daniel Torres de Cerqueira</i>	117
Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social <i>Elizete Lanzoni Alves</i>	129
Casa do cidadão <i>Eneá de Stutz e Almeida e Lúcia Regina Pinto Merlin</i>	135
A experiência do escritório de prática jurídica (EPJ) da UNIFOR <i>Beatriz Rêgo Xavier e João Alves Silva</i>	145
Ensino jurídico e demandas transindividuais: a experiência do núcleo de advocacia da Ulbra/Carazinho <i>Juliana Della Valle Biolchi e Marcelo Minghelli</i>	153
A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania <i>Thais Luzia Colaço</i>	165
Núcleo de prática jurídica é ou não atividade extensionista? <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	173
 4 - FORMAÇÃO DOCENTE	
Docência em Direito: um espaço para além do formal <i>Ana Paula Araújo de Holanda</i>	181
Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? <i>Angélica Lucía Carlini</i>	193
Que educação os advogados devem ter? <i>Angela Aparecida da Cruz Duran</i>	201
Formação docente <i>Leda Maria Messias da Silva</i>	213
Um novo perfil para o docente de Direito <i>Tânia Mara Fonseca Mendes Afonso</i>	221

5 - METODOLOGIA E AVALIAÇÃO DISCENTE

- Novos paradigmas para um ensino jurídico mais crítico e reflexivo**
Angélica Lucía Carlini 227
- Avaliação discente: bases para alteração da verificação da relação ensino/aprendizagem**
Artur Stamford..... 237
- Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária evitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura crítica, criativa e pacificadora**
Lucio Flávio J. Sunakozawa 247
- Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior - Resolução nº 09, de 29 de setembro de 2004** 257

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
RESOLUÇÃO Nº 09, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004¹**

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

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

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

Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, se expressa através do seu

1 Publicação no DOU nº 189, de 01.10.2004, Seção 1, página 17/18.

projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

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

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

II – condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III – cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV – formas de realização da interdisciplinaridade;

V – modos de integração entre teoria e prática;

VI – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII – modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII – incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

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

X – concepção e composição das atividades complementares; e,

XI – inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

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

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica,

capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

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

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

II – interpretação e aplicação do Direito;

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

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

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

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

VII – julgamento e tomada de decisões; e,

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

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

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

II – Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Edson de Oliveira Nunes