



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS**

**ANDRÉA VALE SPAZZAFUMO**

**A CRISE NO ENSINO JURÍDICO:**  
**UMA ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE**

**FORTALEZA**  
**2007**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ANDRÉA VALE SPAZZAFUMO**

**A CRISE NO ENSINO JURÍDICO:  
UMA ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas, da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

**Orientador:** Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa

**FORTALEZA  
2007**

No céu, dedico à minha mãe *Francisca Adamir Vale Cavalcante*, pelo amor incondicional que sinto permanente na sua presença espiritual. Também, ao meu primo *Marcus Antônio Cavalcante Jerônimo*, que no nosso último encontro, com a alegria da sua própria dissertação, deixou o maior incentivo para a conclusão deste trabalho.

Na terra, ao meu pai, *Roberto Spazzafumo* porque o amor se mantém em razão de uma história de vida e eu jamais poderei esquecer nossa relação. Às minhas irmãs *Renata* e *Roberta*, o amor que nos une é motivo de toda minha dedicação. Às minhas amigas-irmãs *Fabiola Bezerra de Castro Alves* e *Juliana Campos de Oliveira*, pela amizade, ajuda e apoio incondicional, e à querida *Milena Ribeiro* pela dedicação e sorriso constante.

Finalmente, dedico este trabalho ao meu grande amor sempre presente em todas as horas: *Fernando de Lima Almeida*.

## **AGRADECIMENTOS**

Em especial a Deus, pela força que só ELE me dá, em todos os momentos da minha vida e pela certeza da sua eterna proteção e a Nossa Senhora protetora de todas as horas.

À minha amiga Roberta Teles Cardoso pelas incontáveis ajudas, sugestões e incentivo para a conclusão do presente estudo.

À minha amiga Adryana Lobo pela constante confiança depositada em mim e pela compreensão incondicional.

Agradeço à querida amiga, colega de trabalho e professora, Ivanete Gomes, por sua dedicação e ajuda nas revisões e sugestões deste trabalho.

Agradeço aos professores Horácio Frota e Josênio Parente não só por terem aceitado o convite para compor minha banca, como também pela efetiva contribuição para aprimoramento deste estudo.

Agradeço ao professor Frederico Costa, por quem tive a honra de ser orientada, antes de tudo pela sua amizade, também pela sua presteza, dedicação, orientação e compreensão, sem as quais não teria concluído esse trabalho.

*“Como, porém, aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomo-lhe uma ordem a que ele não se ajusta concordante ou discordantemente, mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as ‘guarda’. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem o tenha, o esforço de realização e de procura. Exige reinvenção.”*

(Paulo Freire)

## RESUMO

SPAZZAFUMO, Andréa Vale. *A Crise no Ensino Jurídico: uma análise da atividade docente*. 2007. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

Atualmente, o conhecimento é entendido como um valor especial – maior até do que bens materiais. No passado, a maioria dos pais queria deixar terras, patrimônios e riquezas materiais como herança a seus filhos; hoje, muitos percebem que o melhor é propiciar aos filhos, conhecimento por meio de uma boa formação geral, num processo de educação permanente. De fato, em meio às incertezas que o atual momento tende a despertar, num ponto parece que há consenso entre os estudiosos e a sociedade: a importância do conhecimento para todos os indivíduos. O prestígio da educação é uma questão geral, porém o presente trabalho focaliza o ensino jurídico. A partir da análise dos cursos jurídicos no Brasil – no que concerne à sua evolução –, se reconhece que o modelo proposto inicialmente e a sua reprodução ao longo dos anos, contribuiu para a atual crise nessa modalidade de ensino, com sérias repercussões para a sociedade brasileira frente a especificidade desses cursos em relação à formação dos profissionais aptos a exercerem as atividades essenciais à justiça – conforme estabelecido constitucionalmente. Daí a relevância desse trabalho, à medida que se reconhece o direito à educação como um direito social, essencial para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, bem como a consideração do ensino jurídico não só pela importância de um curso superior de qualidade, mas em relação à sua especificidade de formar os profissionais aptos a compor o Poder Judiciário. Considerando que seria ousado tratar ao mesmo tempo dos diversos fatores que hoje podem refletir na crise do ensino jurídico e, ainda, que os professores exercem um papel de absoluta importância nas escolas jurídicas, cumprindo a função principal de formar os profissionais do Direito, o presente trabalho está focado no docente, na sua formação e metodologia de ensino para propor os métodos da Andragogia no aperfeiçoamento da formação docente, senão em substituição aos sistemas tradicionais de ensino, mas como contribuição que possa vir a melhorar o modelo atual.

**Palavras-Chaves:** Crise no ensino jurídico; Formação docente; Andragogia.

## ABSTRACT

SPAZZAFUMO, Andréa Vale. *The crisis in the Juridical Teaching: An analysis of the teaching activity*. 2007. *Dissertation* (Master's degree in Planning and Public Policies) State University of Ceará, Fortaleza, 2007.

Nowadays, knowledge has a special value, even bigger than material things. In the past, a great majority of the parents wanted to leave their land, patrimonies and material richness as a heritage to their children. Nowadays, most of them consider that the best to offer to their children is knowledge through a good general formation, in a permanent educational process. As a matter of fact, once we are involved in so many uncertainties nowadays, at a certain point, it seems to have a consensus among scholars and the society: the importance of knowledge for all the individuals. The prestige of education is a general matter, however, the present research focus on Juridical Teaching. Departing from the analysis of the juridical courses in Brazil, as far as their evolution is concerned, it is acknowledged that the model which was initially proposed, and its reproduction through the years have contributed for the crisis we are going through nowadays in such teaching modality with serious repercussions to Brazilian society facing specificities of such courses in relation to the formation of professionals who are skilled to carry out activities which are essential to justice, in accordance with what was constitutionally established. That is what makes this work relevant, while right to education is known as a social right, which is essential to the development of the individual and the society, as well as the consideration of Juridical Teaching, not only for the importance of a quality graduation course, facing its specificity of forming professionals who are skilled to compose the Judiciary Power. Considering to be imprudent to treat, at the same time of several factors that could reflect nowadays in the Juridical Teaching crisis and, still, that the professors play a role of absolute importance in the juridical schools, fulfilling the main function of forming the Law professionals, the present research is focusing on the teacher, his formation and teaching approach to propose the andragogy methods, in the teacher formation improvement, otherwise in replacement to the traditional teaching systems, however, with contributions which can come to improve the present model.

**Key-Words:** Crisis in the Juridical teaching; Teacher Formation; Andragogy.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	100
1 O MODELO E A LEGISLAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO.....	144
1.1 EVOLUÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL.....	155
1.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES Nº 9.394/96 (LDB).....	311
1.2.1 Os artigos 52 e 66 da LDB.....	377
1.3 OUTRAS NORMAS RELEVANTES.....	400
1.3.1 A Constituição Federal.....	400
1.3.1.1 O artigo 207.....	411
1.3.2 A portaria nº 1.886/1994 do Ministério da Educação.....	422
1.3.3 A lei nº 9.131/95.....	444
1.3.4 A resolução nº 9/2004 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE).....	455
1.3.5 Portaria nº 147/ 2007 do Ministério da Educação.....	477
2 A CRISE NO ENSINO JURÍDICO.....	4949
2.1 AS CONSEQUÊNCIAS DA CRISE DO ENSINO JURÍDICO.....	59
3 A ATIVIDADE DOCENTE COMO UM DOS FATORES DA CRISE NO ENSINO JURÍDICO.....	655
3.1 A FALTA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	700
3.1.1 A Andragogia como alternativa na formação do docente.....	833
3.1.1.1 Origem, aplicação e pressupostos.....	866
3.1.1.2 Contrapondo as práticas pedagógicas tradicionais.....	88
3.1.1.3 Metodologias de ensino.....	922
3.1.1.4 Vantagens para o ensino jurídico.....	966

3.2 A ÉTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO .....	1000
4 A PARTICIPAÇÃO DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL NO APERFEIÇOAMENTO DOS CURSOS JURÍDICOS .....	1055
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	1133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	1188
ANEXOS .....	1255

## INTRODUÇÃO

O surgimento dos cursos jurídicos no Brasil ocorreu em 1827, quando se fez necessário diante da nossa independência, formar os profissionais que atuariam junto ao Estado que acabava de nascer. Inicialmente, apenas dois cursos foram criados, sendo um em São Paulo e outro em Olinda-PE, apresentando deficiências, o que se justificava quanto ao novo, uma vez que um país estava sendo criado.

Os cursos jurídicos evoluíram; algumas carências foram sanadas, mas outras, diante da própria evolução da sociedade e dos anseios que surgiam por consequência, acabaram por ser evidenciadas e, ainda hoje, continuam a ser marcas presentes no ensino de direito formulado nos cursos jurídicos.

Essas deficiências evidenciadas foram resultantes da abertura indiscriminada dos cursos jurídicos por todo o país, que dissociados da preocupação com a qualidade do ensino, vêm formando profissionais inabilitados para exercer as atividades essenciais à justiça, e compor um dos poderes da República: o Judiciário, uma vez que cabe ao curso de Direito, com exclusividade, formar referidos profissionais, comprometendo, assim, o exercício da cidadania, o acesso à justiça e o próprio Estado Democrático de Direito.

Essa explosão dos cursos jurídicos, por ter se dado de forma desorganizada; se formulou sem que houvesse estrutura, recepcionando alunos sem a menor preparação, valendo-se de professores absolutamente inabilitados para o exercício da docência, reproduzindo-se o mesmo ensinamento evidenciado quando do início dos cursos no Brasil.

No entanto, as deficiências evidenciadas quando somente haviam dois cursos, hoje toma uma proporção incalculável, vez que se está falando de várias centenas de cursos jurídicos espalhados pelo Brasil, colocando no mercado profissionais que comprometem a atividade jurídica.

Por conseqüência, atualmente é senso comum reconhecer que o ensino jurídico está em crise. O índice de reprovação do exame formulado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) é cada vez maior, o nível dos profissionais no mercado é, em grande parte, de péssima qualidade e as universidades e instituições isoladas – mesmo diante dessa situação – mantêm-se preocupadas com a maximização dos lucros em detrimento de uma formação pautada no conhecimento, capaz de formar bacharéis atuantes, críticos, éticos e preocupados com sua função social.

No presente trabalho, diante da crise inegável, e reconhecendo que são muitos os fatores que contribuem de forma simultânea para a atual situação, pretende-se demonstrar – a partir da evolução do ensino jurídico no país – que a participação do docente como protagonista essencial no processo de ensino-aprendizado é de absoluta importância para tentar, pelo menos, diminuir a grave crise do ensino jurídico.

Essa dissertação tem por fim, ainda, ressaltar a falta de formação pedagógica docente, aliada à aplicação de metodologias de ensino que mantêm uma visão dogmática e fria sobre o Direito, contribuindo de forma imediata para a crise do ensino jurídico, com conseqüências para a própria crise do direito a que hoje se assiste, pois é cada vez menor o número de profissionais verdadeiramente aptos a lidar com as situações que surgem a cada dia, além das que ainda não estão estabelecidas em lei, clamando por soluções modernas e justas que possam efetivar a verdadeira justiça almejada por todos.

É inegável reconhecer que a proposta do ensino jurídico no país, implantada a partir da efetiva participação da OAB, através da Comissão de Ensino Jurídico, buscou formular um trabalho docente pautado na aprendizagem crítica, humanística, em constante renovação, interdisciplinar e, acima de tudo, aliada à realidade prática. Porém, implementar esta proposta requer profissionais da docência preparados tanto pela ótica do conteúdo e embasamento jurídico, quanto por uma sólida formação pedagógica moderna.

Dessa maneira, a questão central do presente estudo é, a partir da análise da crise do ensino jurídico, entender a real contribuição da atividade docente neste

processo, e que alternativas poderão ser formuladas, não com a pretensão de transformar a realidade, mas como busca de conhecimento, analisando como a Andragogia pode ser utilizada no processo de formação docente e, por fim, a efetiva participação da OAB no processo de aprimoramento da qualidade do ensino.

O estudo tem importância para toda a sociedade porque as conseqüências da crise do ensino jurídico interessa a toda a sociedade civil que, por sua vez, tem como garantia constitucional a manutenção de um Poder Judiciário que garanta não só o acesso, mas a efetivação da justiça. E esse objetivo somente pode ser alcançado através de profissionais (formados pelos cursos jurídicos) que compõem este poder da República e exercem as funções essenciais da justiça – únicos capazes de, buscando a igualdade social, concretizar a cidadania.

Para compreensão deste trabalho, o mesmo está desenvolvido em quatro capítulos, além desta *Introdução* e das *Considerações Finais*, tendo como método de abordagem a pesquisa bibliográfica e documental. O objetivo geral foi de investigar as causas mais relevantes da crise do ensino jurídico e compreender as razões da má qualidade do ensino, a partir da evolução do ensino jurídico no Brasil; como objetivos específicos têm-se: analisar a atividade docente, para compreender a sua participação como um dos fatores da crise no ensino jurídico, considerando o modelo andragógico como alternativa viável para contribuir no aperfeiçoamento da formação do docente do ensino de Direito.

O primeiro capítulo aborda a questão da evolução do ensino jurídico no Brasil, desde sua criação, bem como analisa a consolidação da legislação vigente destinada ao ensino no país e especificamente ao ensino jurídico. Referida análise está associada à contextualização sob a perspectiva social, política e econômica do país, desde o período colonial até os dias atuais, para entender as contribuições ocorridas ao longo da história e principalmente os problemas que surgiram diante da evolução da sociedade.

O segundo capítulo enfoca o diagnóstico e as conseqüências da crise no ensino jurídico, à medida que se reconhece a importância do curso de Direito para toda a

sociedade, instrumento único capaz de formar profissionais aptos a compor o Poder Judiciário, e consagrar o exercício pleno da cidadania, justificando-se assim, analisar que profissional o curso de Direito precisa formar e o que se espera dele.

O terceiro capítulo trata de, reconhecendo a importância do egresso do curso jurídico e da sua atividade profissional, que traz conseqüências para além da sua atuação particular, tocando a toda sociedade civil, focar a relação ensino-aprendizagem estabelecida nos cursos jurídicos – importante processo de formação dos futuros profissionais –, analisando principalmente, a participação docente como um dos fatores que contribuem para a crise no ensino jurídico a que se está assistindo atualmente.

Por conseqüência, sendo notório que ainda hoje é prática comum nas salas de aula a utilização da Pedagogia tradicional e a metodologia de ensino baseada unicamente na aula expositiva – uma vez que aos professores dos cursos jurídicos não há qualquer preparação pedagógica específica –, será apresentado nesta parte da dissertação o conceito da Andragogia e seus pressupostos, modelo pedagógico voltado para o ensino de adultos e que pode, aperfeiçoando a atividade docente, contribuir na formação do aluno, incentivando o seu raciocínio crítico a partir de suas potencialidades e experiências em detrimento do modelo atualmente evidenciado.

O quarto capítulo trata da participação da OAB no processo de aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, analisando a sua própria evolução, seu fortalecimento a partir da manifestação através de emissão de parecer – não só na autorização e reconhecimento dos cursos, como também, durante o processo de renovação do reconhecimento –, as efetivas contribuições evidenciadas para a melhoria do ensino jurídico, sem deixar de reconhecer, após todo o estudo, a falta de abordagem sobre a atividade docente e sua ausência de formação como tema das efetivas intervenções desta instituição.

## **1 O MODELO E A LEGISLAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO**

Para que seja possível compreender como se deu o processo de evolução do ensino jurídico no Brasil, é importante analisar desde a criação dos primeiros cursos, as perspectivas da época e o contexto político do momento, bem como as mudanças ocorridas em decorrência das transformações sociais, políticas e econômicas. Da mesma forma, faz-se necessária uma análise de como se consolidou a legislação voltada para o ensino e, especificamente, o jurídico.

Como bem ensina Paulo Freire (2002, p. 25), “[...] não há atualidade nacional que não seja processo histórico. Desta forma, toda a atualidade é dinâmica e se nutre, entre outros valores, dos que se situam no ‘ontem’ do processo.”

Por este norte, nada mais apropriado do que começar o presente estudo analisando a evolução do ensino jurídico no Brasil, situando-o historicamente, além de evidenciar os reflexos capazes de servir para se entender a atual crise nessa modalidade de ensino.

Para tanto, nesse capítulo serão analisados: a evolução do ensino jurídico no Brasil, e as tendências de cada época – tudo associado a um breve panorama histórico, fazendo referência aos principais eventos que marcaram o ensino superior, com atenção especial aos cursos de Direito. Ressalta-se, ainda, a legislação mais importante sobre o ensino superior, bem como as específicas voltadas aos cursos jurídicos, sua contribuição e deficiências.

## 1.1 EVOLUÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

A história do curso de Direito iniciou juntamente com o próprio ensino superior no Brasil. Os dois primeiros cursos ofertados, criados através da Lei de 11 de agosto de 1827, tiveram suas sedes em Olinda e São Paulo, tendo seus estatutos sido redigidos pelo Visconde de Cachoeira, sob a denominação de Academia do Direito.

Apenas para situar o período em que estes cursos foram criados, importante registrar a forte tendência liberal existente na época, vivenciada pela Europa, e que certamente refletiu nos estudantes brasileiros que assistiram a esta expansão enquanto alunos da Faculdade de Coimbra.

Sendo o Brasil dependente de Portugal, a legislação, os advogados, os magistrados eram todos portugueses, buscando proteger os interesses de seu país. E, em que pese toda a diferença inequívoca entre a população portuguesa e o povo brasileiro – o que por si só, justificava a criação de um curso jurídico no Brasil e, claro, legislação própria paralela à portuguesa, a qual contemplasse os nossos costumes e diferenças – o assunto foi tratado com absoluto descaso pela Coroa.

Esclareça-se bem que durante o período da Colônia não houve qualquer movimento no sentido de criar cursos superiores, limitado-se a educação aos cursos de Artes e de Teologia no colégio dos jesuítas da Bahia. E não resta dúvida que a Metrópole mantinha assim esta situação para evitar que o processo de emancipação pudesse ser acelerado, uma vez que um curso jurídico, por exemplo, produziria autonomia intelectual dos cidadãos – o que não interessava à Corte.

Somente diante da nova conjuntura política – quando da independência do Brasil, em 1822 –, e da necessidade de formar os quadros estatais burocráticos e a própria estrutura de um novo país, foi possível presenciar uma modificação no panorama absolutamente precário do ensino do período colonial, tendo sido o curso de Direito em São Paulo oficialmente aberto em 1º de março de 1828, como bem relata Roque (1996):

Regulamentado o curso de ciências jurídicas e sociais e criadas as duas primeiras faculdades, em 1827, aprestaram-se as providências para o início dos cursos. No dia 1º de março de 1828, o Prof. Arouche Randon deixou sua chácara (onde hoje é o largo do Arouche) e dirigiu-se por uma picada (hoje a rua do Arouche), atravessando o Vale do Chá, subiu a ladeira São Francisco, até o Largo São Francisco, onde se encontrava o Colégio Franciscano. Numa das salas do colégio mantido há muitos anos pela Congregação Franciscana, o Dr. Arouche Randon, primeiro diretor da Faculdade de Direito de São Paulo, criada pelo decreto imperial, abriu os cursos jurídicos no Brasil, convidando o Conselheiro Brotero, professor de Direito das Gentes, para ministrar a primeira aula de direito. Abriam-se oficialmente os cursos de ciências jurídicas e sociais no Brasil.

Para Hironaka (2005, p. 27):

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 de Pernambuco). Por vezes, para não perder o costume, os egressos defendem a tese de que *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.*

É importante registrar que o objetivo inicial da constituição dos cursos jurídicos no Brasil era a real necessidade de preparar os profissionais para assumir os cargos da administração pública, voltados para a elite, sem qualquer objetivo de formar realmente advogados para defender os interesses da sociedade daquela época. Tinha-se sim o objetivo de formar os magistrados, professores, diplomatas, legisladores, entre outros profissionais capazes de preencher os quadros administrativos e políticos do Estado que se consolidava. Até então não havia um único jurista brasileiro formado no Brasil. A formação se deu, para muitos, na Faculdade de Direito de Coimbra.

Plínio Barreto, citado por Venâncio Filho (1978-1979, p. 14), reconhece que

[...] há cem anos, quando se emancipou definitivamente da soberania portuguesa, era o Brasil uma terra sem cultura jurídica. Não a tinha de espécie algum, a não ser, em grau secundário, a do solo. Jaziam os espíritos, impotentes na sua robustez, meio roídos da alforra das credices e das utopias, à espera de charrua e sementes. O Direito, como as demais ciências, e, até, como as artes elevadas, não interessava ao analfabetismo integral da massa. Sem escolas que o ensinassem, sem imprensa que o divulgasse, sem agremiações que o estudassem, estava o conhecimento dos seus princípios concentrado apenas num punhado de homens abastados que puderam ir a Portugal apanhá-la no curso acanhado e rude que se processava na Universidade de Coimbra.

E completa reconhecendo que “O Direito era no Brasil, quando se operou a Independência, uma ciência estudada por um grupo insignificante de homens e não era estudada, mesmo nesse grupo, com profundidade e pertinácia.” (VENÂNCIO FILHO, 1978-1979, p. 14).

A Lei de 11 de agosto de 1827, que acabou por dar autonomia acadêmica do Direito no Brasil, tratou da criação dos dois cursos de ciências jurídicas, estabelecendo as disciplinas que seriam ensinadas ao longo dos 5 anos, em uma estrutura curricular única.

Essa lei determinou ainda, que a regência das disciplinas (à época denominadas cadeiras) seria através de professores, designados como “lentes”, sendo estes nomeados pelo Governador. Já naquela época, não havia qualquer exigência para a docência no Ensino Superior, não restando dúvida que os professores eram improvisados, sem que houvesse compêndio que disciplinasse as matérias a serem ministradas, ficando a cargo dos professores a elaboração dos mesmos.

Sobre os mestres, bem ponderou Bittar (2001, p. 87):

Os lentes catedráticos escolhidos para serem os portadores da palavra jurídica não eram necessariamente didatas. Apesar da preocupação inscrita no decreto imperial de formar graduados em Direito e lentes para o ensino do Direito, a cultura do ensino jurídico é algo tardio na sociedade brasileira; isso quer dizer que se preparavam conhecedores para explicar leis, mas não quer dizer que fossem preparados verdadeiros profissionais da educação para a área jurídica.

Desde a fundação da Academia de Direito no Brasil, durante o período imperial, estendendo-se ao período republicano, a relação de ensino, na verdade, retratava, dentro da Academia de Direito, o elitismo, o dogmatismo,

a impermeabilidade da cultura majoritária, o autoritarismo do conhecedor em face do desconhecedor, a unilateralidade do discurso, a moralidade estagnada e incontestável das elites. Poucos foram aqueles que, emergentes da Academia de Direito, notabilizaram-se pela doutrina ou pelo saber jurídico; muitos foram aqueles que se destacaram pela atuação prática e política no exercício do poder. Ora, a Academia ensinava menos (função pedagógica minoritária) e produzia mais homens preparados para o exercício do poder (função potestativa majoritária).

No entanto, não era somente a ausência de professores que se dava conta, apesar da sua absoluta importância. As aulas eram ministradas em locais improvisados, com extrema simplicidade. O curso em São Paulo, especificamente, tinha suas aulas no Mosteiro dos Franciscanos.

Mas como ser diferente? Um país cuja independência era absolutamente recente e o processo para consolidar esta independência ainda vigente, não poderia mesmo contar com condições adequadas para a realidade dos cursos jurídicos.

Somente em abril de 1854, os cursos jurídicos, criados nos idos de 1827, foram transformados em Faculdades de Direito. A partir daí pôde ser percebido uma organização mais complexa, com locais próprios, meios de ensino e programas sistematizados. O curso de Olinda foi transferido para Recife. Também, neste ano, foram acrescentadas as disciplinas de Direito Romano e Direito Administrativo às disciplinas já estabelecidas em 1827, quando da criação dos cursos.

E assim é que se percebe – numa análise cronológica – no período colonial, o Brasil absolutamente órfão de qualquer atividade jurídica, o que se estendeu pelos primeiros anos do Império, quando se iniciou um movimento de efetivação do Direito brasileiro.

Como no período da Independência não havia qualquer legislação para reger a vida civil, os cursos jurídicos (São Paulo e Olinda), acabaram por encampar a criação e organização do nosso ordenamento legal, uma vez que não se podia mais permanecer dependente das ordenações de Portugal. Essa necessidade contribuiu para que durante quase todo o século XIX não houvesse ampliação dos centros de discussão jurídica (São Paulo e Olinda) e política (Rio de Janeiro, sede do Congresso Nacional).

A evolução do ensino jurídico foi apenas linear. Se na época do Império indiscutivelmente a realidade era precária, não houve grande avanço nos anos subseqüentes. Os alunos eram pouco interessados, a frequência era baixa, os professores benevolentes e pouco dedicados, muitas vezes alheios ao novo, fechados em um grupo sem se permitirem conhecer novas influências, acabando tudo isso por impedir que o ensino alcançasse o alto padrão.

Também a marca do ensino jurídico, durante o período imperial, foi o total controle do governo de forma absolutamente concentrada, havendo centralização sobre todo o curso, as disciplinas ministradas, a indicação dos professores, a determinação dos programas de ensino, a metodologia adotada – a qual se limitava somente a aulas-conferências, sem que tivessem, nem de longe, acompanhado as mudanças da sociedade.

Mesmo assim, àquela época já acreditava-se na necessidade de algumas mudanças. A reforma do “ensino livre”, por exemplo, surgida em 1869, como proposta do Conselheiro Leôncio de Carvalho, foi uma das que se viu sem jamais alcançar seu propósito, acabando por se tornar um grande fracasso. Já naquele momento, o ensino jurídico no Brasil era de baixo nível. A proposta do “ensino livre” compreendia a liberdade dos alunos em não comparecer às salas de aula, fazendo-se necessário, somente, realizar os exames e atingir a aprovação, levando as faculdades a que ficassem totalmente desertas, contribuindo assim para que o curso de Direito fosse ao mais baixo padrão.

Mas parecia que esta realidade não atingia a sociedade daquela época. De fato, o curso jurídico e a formação que ele proporcionava não interessava à elite do período imperial. No entanto, a sociedade, diante das transformações sociais que se sucederiam, certamente acabou por sentir, quando percebeu que o estilo do ensino não sofreu qualquer modificação, mantendo o mesmo formato, mas para novas classes sociais evidenciando-se, assim, um desencontro, como será visto adiante.

Na transição do Império para a República houve a facilidade de criação dos cursos jurídicos pelo país, como apropriadamente relata Hirokawa (2001, p. 31) para

quem “[...] a partir de meados 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.”

As demandas sociais, o sucesso no plantio do café, a proclamação da República foram motivadores para que a sociedade exigisse uma reforma no Ensino Jurídico no sentido de que os dois únicos cursos inaugurados deixassem de ser exclusivos, passando-se a permitir a criação de outras faculdades, o que de fato veio a ocorrer com o surgimento da Faculdade da Bahia, em 1891.

As faculdades livres, apesar de serem de natureza particular, detinham os benefícios e privilégios das instituições públicas, sendo sempre supervisionadas pelo poder público. É certo que a facilitação para abertura de cursos fez aumentar o número de cursos jurídicos no Brasil que, de certo modo, não estavam preparados para tal crescimento, restando inequívoco que pode ser um fator relevante para o desencadeamento da crise atual. Ressalte-se, ainda, que também foi durante este período, aproximadamente em 1901, que foi garantido às mulheres a possibilidade de cursarem a faculdade de Direito.

Válido consignar que entre o período de 1827 e 1972, adotou-se o currículo uno para todos os cursos de Direito no Brasil, não havendo qualquer liberdade para elaboração de um currículo específico por faculdade, imperando o currículo único, fechado, determinado pelo Estado. Aliás, o Estado também é motivador da extinção da disciplina de Direito Eclesiástico, em 1890, quando havendo a separação da igreja e do Estado, entendeu não se justificar mais a manutenção desta matéria nas grades dos cursos. Durante a Primeira República, foram ainda instituídas as disciplinas de Filosofia e História do Direito e de Legislação Comparada sobre o Direito Privado.

O verdadeiro marco do ensino jurídico, no entanto, se deu com a criação da universidade. Viu-se o início do fim da centralização de poucos cursos, com a possibilidade, através das universidades, de promover o acesso à formação superior.

No Brasil a Universidade somente foi implementada em pleno século XX, em que pese sua existência ter sido prevista ainda no século XIX, com o advento da Constituição de 1824. A primeira universidade criada, em 7 de setembro de 1920, foi a Universidade do Rio de Janeiro, contando com os cursos de Direito, Medicina e Engenharia. No entanto, de fato a mesma nunca chegou a funcionar, considerando que jamais os referidos cursos foram integrados, mantendo cada escola sua administração isolada. Foi, portanto, a Universidade de São Paulo criada em 25 de janeiro de 1934: a primeira universidade a funcionar no Brasil, iniciando assim, a efetivação da educação superior no país.

A Universidade, no contexto mundial, surgiu a partir da iniciativa de alunos e professores que, diante da necessidade de formar núcleos de ensino que se autodeterminassem, acabaram por, como reconhece Bittar (2001, p. 53):

[...] deflagrar a autonomia do ensino, deixando até mesmo de acatar o respeito que os Doutores declaravam ter pelas Comunas, pela população e pelas exigências advindas do controle do ensino pelo Papado, passando, a partir de então, a formar seus ninchos de encontro, estruturando divisão de tarefas, organizando a distribuição de poderes, passando a regê-las de modo autônomo, incrementando-lhes a existência, contratando os professores, determinando o conteúdo programático do ensino. Está dado o início, assim, em pleno século XIII, à Universidade. A primeira delas bem organizada é a de Bolonha, que, em 1252, possui até mesmo estatutos. Curioso é notar que o Direito Civil e o Direito Canônico eram as matérias curriculares que primeiro despontaram no contexto universitário, como se verifica na Universidade de Bolonha desde 1230.

Comentando acerca da importância da Universidade e do atraso da sua criação no Brasil, Bittar (2001, p. 62-63) é brilhante ao ensinar que:

[...] apesar da reconhecida importância da estrutura universitária para o fomento da cultura e do saber, e apesar da consciência dessa importância, inclusive por parte da elite brasileira, a instituição da Universidade é um fato recente para a cultura do país. Com aproximados oito séculos de diferença com relação à Itália e à França, e muito após a formação de Universidade em vários países da América Latina, o Brasil teve sua primeira Universidade fundada com a abertura da Universidade de São Paulo.

Na mesma esteira, também, ensina Brandão (2000, p. 3):

[...] nos EUA e na Europa, as universidades levaram séculos para se modernizarem. A universidade no Brasil foi temporã, surgindo praticamente na segunda metade deste século, período em que as transformações sociais, políticas e econômicas no País foram fortemente acentuadas pelas sucessivas crises vividas nas últimas décadas.

Hironaka (2005, p. 32-33; 46) afirma o seguinte sobre a criação da universidade:

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, igualmente, 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 com o 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 implementar 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 não ser prioritária para quem procurava os cursos, mesmo quando agregados a uma universidade.

De fato, a criação tardia da universidade no Brasil, colocou o país em situação de absoluto atraso não só perante os países da Europa, como os da própria América Latina, haja vista que somente o Brasil e o Paraguai não contavam com universidades, mesmo já mantendo o funcionamento do ensino superior desde o século XIX. Bem disse Rubens Alves (1995, p. 46): “[...] as escolas são instituições tardias e apertadas.”

Resta, ainda, reconhecer, neste período, se não o esgotamento, mas o refreamento do jusnaturalismo em detrimento da forte influência do positivismo.

Também é importante ressaltar que o período compreendido entre a metade do século XX e o início do regime militar, o que se viu foi a criação de muitos cursos jurídicos no Brasil – realidade estimulada pelo novo regime.

De 1827 até 1980 viu-se os cursos jurídicos saltar de 02 (dois) para 130 (cento e trinta). Em 1927 já eram 14 (quatorze) cursos de Direito, saltando, em 1989, para 153 (cento e cinquenta e três). Em 1999 já havia 362 (trezentos e sessenta e dois), totalizando em 2000, 442 (quatrocentos e quarenta e dois) cursos jurídicos. (MACHADO, 2003b, p. 19).

Infelizmente, o que se assistiu foi a uma busca incessante pela formação do técnico, voltada para o mercado do trabalho, afastando-se, os cursos jurídicos da formação humanística e ética que deve ser o objetivo final desses cursos e, ainda, da excelência da qualidade, que foi deixada de lado em nome do lucro e da clientela.

Esqueceu-se, no entanto, que era um contra-senso tentar garantir a inserção no mercado de trabalho, que prescinde de uma boa e sólida formação, se os cursos jurídicos distanciavam-se da excelência na formação. Certamente é um tanto contraditório que se precise ser competente para garantir o reconhecimento profissional, e a faculdade – principal responsável por essa conquista – não estava em sintonia com esta finalidade.

Sobre o período da Primeira República, bem ensina Brandão (1997, p. 15) ao afirmar ter sido

[...] nesse período que se verificou a expansão das escolas superiores livres, ou seja, não dependentes do Estado. A expansão gerou facilidade de ingresso em cursos superiores, “desvalorizando” os diplomas no mercado. A introdução dos exames vestibulares às escolas superiores tencionavam dificultar o acesso. O número de estudantes, que no final do Império registrava-se em torno de 2.300, passou a 20 mil no final da Primeira República.

E especificamente quanto ao curso de Direito, ponderou:

O processo de ampliação e constituição da burocracia pública e privada implicou no aumento da demanda de educação escolar, pela qual se processava a formação profissional para o exercício de tarefas que lhe eram inerentes. O curso de Direito era um verdadeiro curso de cultura geral, já que

o bacharel era o “perfeito” burocrata em qualquer setor do Estado. (BRANDÃO, 1997, p. 16).

É importante ressaltar que apesar de toda a evolução do ensino jurídico no Brasil, o que se assistiu foi à cristalização de um modelo de ensino, tendo como base o Estado Liberal, que defendia “a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade”, sem que o seu amadurecimento passasse por uma revisão ou qualquer atualização dos cursos.

Especialmente no campo metodológico, como desde o início, não houve qualquer intenção de avançar na área pedagógica, sedimentando-se o uso da Pedagogia tradicional para o ensino nos cursos jurídicos, em que pese uma tentativa de Francisco Campos, que propôs a divisão do curso de Direito em bacharelado e doutorado, cabendo ao bacharel a operação técnica do Direito e ao doutor a formação do docente, porém reforma não logrou êxito.

Sobre a metodologia do ensino com o uso da Pedagogia, bem se posicionou Martínez (2006, s/pág):

Enquanto processo de mera transmissão do conhecimento, o uso da Pedagogia ou “tendência liberal tradicional” resulta, segundo Luckesi (1994), numa definição sintética, no processo comunicativo básico de transferência de informações. Assim, ao limitar-se a função do professor ao ato de exposição oral de conteúdos, o resultado maior possível será a reprodução do conhecimento existente. Nesse aspecto, a Pedagogia tradicional contribuiu com o modelo liberal, ao permitir a manutenção da estrutura social em concomitância com a estrutura operacional do Direito, na formação direcionada dos bacharéis.

Portanto, o que se pode concluir é que durante a República não houve, tampouco, um grande programa de reforma educacional, assistindo-se, no máximo, algumas poucas modificações.

As transformações por que passava a sociedade brasileira e a instalação da Era Vargas, com forte presença de uma corrente autoritária, foram decisivos para que o Estado passasse a intervir ainda mais diretamente na educação. Foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, como materialização do sentimento de

busca da reforma social, política e econômica, o Estatuto das Universidades, do Ministro Francisco Campos e criado ainda, o Conselho Nacional de Educação, em patente ascensão da política educacional imperiosa daquela época, mas sem grandes consequências para a melhoria do ensino jurídico.

Sobre o criação do Estatuto das Universidades, bem relatou Brandão (1997, p. 26):

Em 11 de abril de 1931, foi promulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras – Decreto nº 19.851 – (Ministério de Francisco Campos), o qual admitia duas formas de organização do ensino superior: a universidade, forma própria de ensino, e o instituto isolado. A universidade poderia ser oficial (mantida pelo governo federal ou pelo estadual) ou livre (mantida por fundações ou associações particulares). Se ela fosse livre teria a liberdade de nomear o reitor, mas o ministro poderia vetá-lo. A admissão aos institutos de ensino superior continuaria dependente da aprovação em exames vestibulares, além da apresentação do certificado de conclusão do ensino secundário. O ensino deveria ser pago, mesmo nas universidades oficiais. O ensino secundário foi reformado em abril de 1931 em função do ensino superior. O exame de admissão ao ensino secundário, instituído pela reforma de 1925, foi mantido pela de 1931. [...] Ainda em abril de 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação, que veio também a ser previsto na Constituição de 1934, desta vez com o objetivo de elaborar um plano nacional de educação que, aprovado pelo Congresso, deveria orientar o trabalho do ministério e das secretarias estaduais. Em 1936, na gestão do Ministro da Educação Gustavo Capanema, o Congresso promulgou uma lei criando o Conselho, que era composto de 16 membros. Capanema fez consultas aos diversos segmentos da sociedade para elaboração do projeto do plano nacional de educação. O plano, na realidade, nada mais fez em relação ao ensino superior do que ratificar o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931. O projeto foi apresentado à Câmara dos Deputados pouco antes do golpe de Estado de 1937. Com o fechamento do Congresso, ele foi esquecido, embora o Conselho continuasse a desempenhar suas funções fiscalizadoras secundárias.

O período da Era Vargas, diante das várias modificações políticas, submeteu a sociedade brasileira a diversas transformações, não se podendo dizer o mesmo sobre o ensino jurídico brasileiro, que ficou praticamente estagnado durante este período, caracterizado pela dificuldade em submeter-se a mudanças.

Contextualizando aquele período, bem expôs Romão (2002, p. 25):

De 1930 a 1934 desenvolve-se o governo provisório, no qual já surgem as primícias das políticas que irão caracterizar todo o período, diferenciando-o,

profundamente, da Primeira República ou República Velha: intervencionismo, nacionalismo econômico, planejamento estatal, processo de industrialização, urbanização acelerada, exarcebção da questão social, aparecimento de partidos de dimensões nacionais etc.

Registre-se que neste período, em novembro de 1930 foi criada a Ordem dos Advogados do Brasil. Ainda no ano de 1931, foi instituída a disciplina de Introdução à Ciência do Direito no curso de Direito, como uma das contribuições de Francisco Campos.

Com o fim da Era Vargas e o início da República Populista, a União Nacional dos Estudantes (UNE), que já havia sido criada, ainda durante o período autoritário, consolidou-se como entidade estudantil de força política crescente, firmando o pensamento por uma futura reforma universitária social.

Como relata Rosas (2002, p. 50):

Na passagem dos anos 40 para os 50 vivia-se no Brasil uma discreta euforia pós-Estado Novo. Reorganizava-se o ensino superior, com o agrupamento de novas e de antigas unidades – escolas ou faculdades – em universidades, em que pesasse o artificialismo da medida.

Considerando o quadro social e político que se iniciava com o fim do Estado Novo, o crescimento da indústria, o processo de urbanização do Brasil frente a migração do campo, a escolarização da mulher, o investimento do capital estrangeiro, houve um crescimento em relação à procura pela educação. O Estado, por sua vez, pactuou com esta realidade, buscando facilitar o ingresso nos cursos superiores, chegando inclusive a fundar as primeiras cidades universitárias.

Em 1955, foi criada a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, que teve sua aula inaugural ministrada pelo professor Francisco Clementino de San Tiago Dantas a quem se pode atribuir a inspiração pelos movimentos de reforma do ensino, como será citado posteriormente.

Foi ainda durante este período que se realizou a mais longa discussão sobre a educação, fazendo nascer em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que estava prevista na Constituição de 1946, mas somente passou a ser discutida em 1948.

O próprio início das discussões sobre a reforma universitária também se deu sob a égide da República Populista sem que – mesmo com a promoção dos I e II Seminários Nacionais de Reforma Universitária pela UNE, onde foram formatadas as Cartas da Bahia (1961), e do Paraná (1962) – tenha sido possível presenciar, naquele momento, a reforma universitária.

Também, naquela época, se assistiu à criação, em 1962, do Conselho Federal de Educação (CFE), instituído para autorizar o funcionamento das novas faculdades e conter a expansão indiscriminada de novas instituições de ensino, mas que, de fato, não cumpriu seu objetivo, tendo sido evidente o crescimento do número de faculdades. Ficou a cargo do CFE a obrigatoriedade de estabelecer o currículo mínimo dos cursos de Direito, para que fosse encerrada a figura do currículo pré-determinado. Ressalte-se que no ano de 1963, através da lei nº 4.215/63, a advocacia foi regulamentada como profissão.

Novamente, necessário se faz o registro de que entre o período de 1972 a 1994, o que vigorou foi a exigência do currículo mínimo, estabelecendo-se os conteúdos elementares que deveriam ser tidos como base para a construção do currículo de cada curso de Direito junto às faculdades. Referida iniciativa foi tomada pelo professor Newton Sucupira, então diretor do Departamento de Assuntos Universitários, possibilitando assim, certamente, um currículo mais flexível.

Foi especificamente em 1972 que através da resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação, estruturou-se o currículo mínimo, o qual vigorou até 1994, quando editada a portaria nº 1.886/94, permitindo-se a flexibilização da grade curricular. Também, foi neste ano que a disciplina instituída em 1931 sob a denominação de Introdução à Ciência do Direito, passou a denominar-se Introdução ao Estudo do Direito.

Referindo-se ao currículo estabelecido pela reforma de 72, entende Bastos (1997, p. 49) que:

[...] elaborado já no contexto da universidade e do sistema de créditos, e não das faculdades isoladas de sistema seriado, incentivou, de qualquer forma, a importância do advogado desenvolver uma convivência interdisciplinar com os outros cursos de formação dentro de uma universidade.

Entre os anos de 1972 e 1973 foi criado o primeiro curso de mestrado no Brasil, por iniciativa da PUC no Rio de Janeiro, com um enfoque voltado para a formação docente

Encerrado o período populista, com a instalação do regime militar, o país passou a viver sob o caráter ditatorial. É indiscutível que os reflexos deste regime autoritário também atingiram a educação. Com a perseguição instaurada a professores e administradores universitários, muitas foram as exclusões sumárias, também aos alunos que eram tidos como subversivos, acabando por desorganizar o movimento estudantil.

A insatisfação vista, diante de um período de desmandos e autoritarismo, fez nascer um sentimento de que todo o ensino superior precisava de uma reforma, o que acabou por ser determinante na criação do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) pelo governo.

A LDB/61 foi profundamente alterada pela lei nº 5.540/68, que tratou da reforma do ensino superior, fruto do material do GTRU, a qual enviado ao Congresso Nacional foi, após algumas emendas, sancionada pelo Presidente da República, reconhecendo-se a valorização do tecnicismo.

Sobre a referida lei nº 5.540/68, assim explicou Brandão (op. cit., p. 42):

Os dispositivos da Lei nº 5.540/68 não só eram impotentes diante da ditadura, como foram de comodidade para a sua ação, dada a cumplicidade dos dirigentes universitários com os órgãos repressivos. Tanto isso é verdade, que em um breve diagnóstico do ensino superior no Brasil, efetuado pela Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior em 1985, portanto quase 20 anos depois, foi escrito no seu relatório: “a lei da reforma

universitária de 1968 supunha que todo o ensino do país deveria se organizar na forma de universidades que teriam todas estruturas semelhantes, com seus departamentos, sistema de crédito e colegiados de curso, e combinariam de forma indissolúvel o ensino, a pesquisa e a extensão. Quase 20 anos depois constata-se que a maior parte dos estudantes se encontra em instituições isoladas e privadas; que as antigas faculdades ainda subsistem; que os novos formatos organizacionais nem sempre funcionam como esperado; que a pesquisa se distribui de maneira extremamente desigual pelo país; e que a extensão é muitas vezes inexistente. (BRASIL, Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior – Relatório Final, 1985).

A verdade é que o período de ditadura durou longos 20 anos – período em que não se assitiu às mudanças no âmbito do ensino, tampouco, nos cursos de Direito. Somente com o fim da ditadura, iniciando a Nova República foi possível buscar a segurança jurídica das instituições democráticas, podendo ser observado um olhar mais cuidadoso sobre os cursos jurídicos, uma vez que, como se sabe, estes são essenciais à manutenção de uma sociedade justa, dentro de um verdadeiro Estado Democrático de Direito.

Durante a década de 90 ocorreram no Brasil algumas mudanças na educação superior. A proliferação dos cursos jurídicos, a constante mudança da sociedade e os anseios da mesma foram fundamentais para que o Estado começasse a importar-se com a crise no ensino jurídico que há muito vinha sendo evidenciada. Observe-se que nesta década, dava-se conta de que o Brasil já contava com 186 cursos de Direito, com a manutenção de uma mesma estrutura tradicional.

Sobre o assunto Melo Filho (1993, p. 9) relata o seguinte: “O resultado dessa política era a existência de um ensino reprodutor, deformador e insatisfatório na preparação de bacharéis para um mercado profissional saturado.”

E esse número foi crescente, considerando que restou ao setor privado absorver a crescente demanda por educação superior em relação ao enfraquecimento do setor público federal que sofreu com a redução dos gastos com educação, conforme reconhece Bittar (2001, p. 40-41):

Assiste-se a uma demanda ascendente por cursos superiores em todo o território nacional. O MEC registra atualmente, no período de 1994 a 1999, um crescimento de 43% (717 mil matrículas) nas matrículas de faculdades e

universidades, em geral. São, ao total, 2,3 milhões de alunos, dos quais 60% no ensino particular e 40% no ensino público. Uma das maiores procuras pelo ensino superior dá-se na área do Direito, ao lado da Administração, Ciências Contábeis e Programação de Dados.

Com o advento da Constituição Federal, a liberdade de expressão cristalizando-se, perante a sociedade civil, permitiu que iniciassem abertamente os questionamentos sobre os problemas do ensino jurídico, a utilização da Pedagogia tradicional por parte dos professores e sobre a própria formação profissional do estudante advindo do curso de Direito.

A OAB passou a ter papel importante a partir do governo de Itamar Franco que, buscando limitar os poderes do Conselho Federal de Educação, delegou à OAB a prerrogativa de analisar a criação e autorização dos cursos de Direito, iniciando a descentralização do CFE, o qual seria posteriormente extinto. A OAB passou a ter maior participação no acompanhamento da criação destes cursos, a partir da concepção da Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal.

Ainda neste mesmo período, foi editada a portaria nº 1.886/94, como uma tentativa do Ministério da Educação e Cultura de consolidar uma educação jurídica que pudesse, de verdade, atender não só aos anseios dos egressos do curso, como também da própria sociedade.

Sobre a exigência do currículo mínimo, desde 1994, o que se tem é o estabelecimento de competências e habilidades que devem ser consideradas para a formação do estudante advindo do curso jurídico.

A Constituição Federal de 1988; a portaria nº 1886/94 do MEC; a reforma da LDB profundamente alterada em 1996; a participação efetiva da OAB, através da Comissão de Ensino Jurídico; a criação da Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico do MEC, foram iniciativas que permitiram uma boa repercussão junto aos envolvidos com o ensino jurídico.

No entanto, ainda não se viu, mesmo diante de todas as mudanças, um enfrentamento a um dos maiores problemas do ensino que é a sala de aula, que ainda

hoje tem na Pedagogia tradicional a base para se viabilizar a relação ensino/aprendizagem.

Resta notar que o ensino jurídico evoluiu nos últimos anos, mas mesmo assim, infelizmente o que se vivencia é um crise sem precedente em sua história, não restando dúvidas de que ainda há muito o que se fazer, e rápido, uma vez que a médio e a longo prazo a situação atual pode, verdadeiramente, torna-se insustentável, e com sérias consequências não só para os alunos dos cursos jurídicos, mas para a sociedade em geral.

## **1.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES Nº 9.394/96 (LDB)**

Na Constituição Federal de 1934, em seu artigo 152, havia disposição legal sobre o órgão que iria elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo: o Conselho Nacional da Educação.

Como afirma Saviani (1997, p. 9), “A origem da temática às diretrizes e bases da educação nacional remonta à Constituição Federal de 1934, a primeira das nossas cartas magnas que fixou como competência privativa da União “traçar as diretrizes da educação nacional.”

Conforme Nathanael e Brito (2001, p. 1):

Os princípios que regem a educação nacional, enunciados no texto constitucional devem ser ajustados, na sua aplicação, a situações reais, que envolvem: o funcionamento das redes escolares, a formação dos especialistas e docentes, as condições de matrícula, aproveitamento da aprendizagem e promoção dos alunos, os recursos financeiros, materiais, técnicos e humanos para o desenvolvimento do ensino, a participação do poder público e da iniciativa particular no esforço educacional, a superior administração dos sistemas de ensino, as peculiaridades que caracterizam a ação didática nas diversas regiões do país, etc. São esses ajustamentos, essas diretrizes nascidas das bases inscritas na Carta Magna, que se constituem na matéria-prima de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Durante a vigência da Constituição Federal de 1934, a União não chegou a exercer a competência que lhe foi atribuída, não resultando nenhuma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com a promulgação da Constituição Federal do Estado Novo, em 1937, foi definido como competência privativa da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e juventude.” (artigo 15, IX). Entretanto, a União não exerceu sua competência para legislar privativamente sobre as Diretrizes da Educação Nacional, restando durante este período a elaboração de algumas leis isoladas, as “Leis Orgânicas do Ensino”, sob os cuidados do então Ministro Gustavo Capanema.

Da análise do texto legal das Constituições Federais de 1934 e 1937 se percebe que não havia a citação da expressão “diretrizes e bases” Somente com a queda do Estado Novo e com o advento da Constituição de 1946, foi que pela primeira vez se observou tal expressão ligada à temática da educação nacional.

Dos trabalhos para dar cumprimento à previsão legal, iniciados pelo Ministro da Educação da época, Clemente Mariani (em 1947), resultou o Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nascendo a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o nº 4.024, sancionada em 20 de dezembro de 1961, inicial ordenamento geral da educação brasileira.

Em 1968, a LDB/61 foi profundamente alterada pela lei nº 5.540 que tratou da reforma do ensino superior, que – como já dito anteriormente – teve como inspiração o material do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). O golpe militar implicou em mudanças, inclusive no âmbito educacional e, por conseqüência, na legislação que regulava este setor. Em que pese àquele governo não ter visto a necessidade de editar nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, viu-se a necessidade de promover alguns ajustes para adequar a legislação ao novo quadro político evidenciado. Referido ajuste tocou a matéria concernente ao ensino superior, através da citada lei nº 5.540/68, também chamada de “reforma universitária”. Em

1971, novamente a LDB/61 foi alterada por força da lei nº 5.692, que focou suas mudanças no ensino primário e médio.

O então presidente da República Marechal Arthur da Costa e Silva criou o GTRU, em julho de 1968, para que este, em 30 dias, apresentasse uma proposta de reforma universitária com o objetivo de garantir “eficiência, modernização e flexibilidade administrativa” da universidade brasileira, tendo em vista a “formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país.” (SAVIANI, 1997, p. 21).

Este grupo teve no mesmo ato de criação, a indicação de seus componentes, que na ideia inicial contava com a participação de dois alunos, representando o corpo discente. Como os estudantes, por sua vez, faziam oposição ferrenha ao governo militar, estes se recusaram a participar, tendo sido formulada todas as propostas para reforma universitária sem a participação do grupo estudantil.

Ensinando sobre a reforma universitária, ponderou Saviani (op. cit., p. 24) o seguinte:

O projeto aprovado pelo Congresso foi sancionado pelo presidente da República que lhe impôs, no entanto, diversos vetos. O texto mutilado pelos vetos foi promulgado em 28 de novembro de 1968, convertendo-se na lei 5.540/68, conhecida como a lei da reforma universitária. Sua implementação se deu através do Decreto-Lei 464 de 11 de fevereiro de 1969.

O projeto de reforma universitária procurou responder a duas exigências contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas, mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.

O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária procurou atender à primeira demanda proclamando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra, instituindo o regime universitário como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrando a autonomia universitária cujas características e atribuições foram definidas e especificadas. Procurou atender à segunda demanda instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento.

Aprovada a lei pelo Congresso, os dispositivos da primeira demanda que não se coadunavam com os interesses do regime instaurado com o golpe de 64, em especial aqueles que especificavam as atribuições relativas ao exercício da autonomia universitária, foram vetados pelo presidente da República. E, através do Decreto-Lei 464/69, ajustou-se melhor a implantação da reforma aos desígnios do regime.

Por outro lado, na prática, a expansão do ensino superior reivindicada pelos jovens postulantes à universidade se deu pela abertura indiscriminada, via autorizações do Conselho Federal de Educação, de escolas isoladas privadas, contrariando não só o teor das demandas estudantis mas o próprio texto aprovado. Com efeito, por esse caminho inverteu-se o enunciado do artigo segundo da Lei 5.540 que estabelecia como regra a organização universitária admitindo, apenas como exceção, os estabelecimentos isolados: de fato, estes se converteram na regra da expansão do ensino superior.

E foi na perspectiva da opressão do regime autoritário, da urgência, do veto, com um projeto idealizado a “toque de caixa” que a reforma universitária foi concluída durante o regime militar, com reflexos e repercussão incomensuráveis para a universidade brasileira. Nessa linha, tendo sido a lei da reforma universitária editada dentro de uma ordem socioeconômica que somente se evidenciou através da ruptura política, não faltaram críticas por parte dos educadores que se mobilizaram, fazendo crescer a exigência de se modificar novamente a legislação da educação nacional no país, o que veio a acontecer durante a Nova República, quando da elaboração da Constituição Federal de 1988.

Em 1996, a LDB foi inovada, reestruturando-se a educação superior, instituindo-se a lei nº 9.394/96, também conhecida como a Lei Darcy Ribeiro, sob a égide da Constituição Federal de 1988, que é a nossa atual LDB vigente. Tendo sido essa lei elaborada em consonância com a Carta Magna, não pôde a mesma divergir dos termos intuídos pela Constituição, seja no âmbito filosófico ou no doutrinário.

Especificamente o que interessa ao presente trabalho, ou seja, a educação superior, reserva a LDB todo o Capítulo 8, cuidando os 15 artigos, das normas mais importantes relativas à estrutura e funcionamento do ensino superior.

A LDB estabelece a finalidade da educação superior, ou seja: seus objetivos, sua abrangência, a possibilidade de que seja ministrada em instituições públicas e privadas, as formas para autorização e reconhecimento dos cursos e credenciamento

das instituições; discorre sobre a validade dos diplomas, tanto dos cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado); regula ainda a transferência de alunos para cursos afins, conhecida como *ex-officio*.

No tocante ao curso de Direito, a LDB foi promulgada após a portaria nº 1.886/94, sendo visível a sintonia entre os ditames estabelecidos pelas referidas normas. Já no primeiro artigo do Capítulo 8, que estabelece os objetivos da educação superior, pode ser percebida a convergência nos princípios em busca da garantia do padrão de qualidade do ensino.

A portaria do MEC previa a carga horária mínima dos cursos jurídicos, como promover o curso no período noturno, estabelecendo o desenvolvimento, interligado e obrigatório, de atividades de ensino, pesquisa e extensão, a necessidade de atividades complementares, o acervo bibliográfico mínimo, a compreensão de disciplinas chamadas “fundamentais”, aliadas às disciplinas profissionalizantes e à prática de estágio, tudo para a consecução de uma “formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito” (artigo 3º, portaria nº 1.886/94).

A LDB, por sua vez, tem por objetivo promover “[...] a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (artigo 43, I, LDB), promovido nos cursos jurídicos através das ditas disciplinas fundamentais que promovem o conhecimento de Filosofia, Introdução ao Direito, Sociologia, Economia, Ciência Política, que certamente ajudam na formação humanística do discente; seus outros objetivos são: formar profissionais aptos a contribuir no desenvolvimento da sociedade; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; promover a divulgação do conhecimento, tanto cultural, como científico e técnico; suscitar a vontade do aperfeiçoamento profissional, integrando o saber e reconhecimentos específicos de cada região, concernentes às especificidades locais, bem como dos problemas nacionais; e, por fim, promover a extensão, com a participação popular, estabelecendo a prestação de serviços à comunidade, “visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.” (inciso VII, artigo 43 da LDB).

Sobre o assunto, é esclarecedora a posição de Melo Filho (1997, p. 113):

Curioso repontar que a filosofia e objetivos subjacentes nos analisados incisos I a VII do art. 43 da nova LDB amoldam-se e harmonizam-se *in totum* com o perfil para o bacharel em Direito delineado pela Comissão do Exame Nacional de Cursos Jurídicos, a saber:

- internacionalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional;
- formação humanística e visão global que o habilite a compreender os meios social, político, econômico e cultural no qual está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente;
- formação técnica e científica para atuar na administração das organizações e desenvolver atividades específicas da prática profissional;
- competência para empreender ações, analisando criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações;
- capacidade de atuar de forma interdisciplinar;
- capacidade de compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança.

A nova LDB dispõe, ainda, sobre a autonomia das universidades, o elastecimento destas atribuições às instituições que comprovem alta qualificação para o ensino, a gestão democrática destas instituições e questões orçamentárias.

No que concerne à autonomia da universidade, tendo sido esta banalizada durante o regime militar, a abertura de estabelecimentos de ensino isolados, contrário à forma de organização universitária, o que se viu foi uma corrida das escolas isoladas para se transformarem em universidade, esperançosos de que a autonomia universitária os tornassem invioláveis.

Àquela época, o Conselho Federal de Educação era o responsável pela nomeação das instituições como universidades e o que se viu foram muitas destas sem qualquer espírito universitário, terem sido formalmente nomeadas como universidades. Somente em 1994, esse conselho teve suas atividades encerradas, quando já muitas instituições haviam se beneficiado com a elevação aos *status* de universidade.

No tocante aos professores do ensino superior, a LDB exigiu das instituições de ensino que a partir do ano de 2005 possuíssem pelo menos 30% dos professores

com a titulação de mestres e doutores. A LDB também estabeleceu em seu artigo 66, que se encontra no Capítulo 10 – destinado aos profissionais da educação – que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”

Observe-se que não há uma regulamentação sobre a formação do docente no ensino superior. Como dito acima, a exigência estabelecida na LDB diz respeito, tão somente a preparação deste docente nos cursos de mestrado e doutorado (*stricto sensu*), sem que haja qualquer outra obrigatoriedade. Aliás, em análise literal do dispositivo legal, a tendência é dar prioridade aos programas de mestrado e doutorado sem que, no entanto, haja qualquer imposição neste sentido ou mesmo outra alternativa de natureza positivista. Os dispositivos que tratam de forma específica sobre os temas (artigos 52, especialmente o inciso II e 66 da LDB) devem ser analisados de forma conjunta, uma vez que um completa o outro.

### **1.2.1 Os artigos 52 e 66 da LDB**

Como bem ensina Brandão (1997, p. 47): “[...] é inegável a assertiva de que o padrão de excelência de uma instituição de ensino superior está vinculado à qualidade de seu corpo docente.” No entanto, pouco exige a LDB dos profissionais dedicados ao ensino superior.

Dispõe o artigo 52 da Lei de Diretrizes e Base, o seguinte:

Artigo 52 – As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I. produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II. um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III. um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

*Parágrafo Único* – É facultada a criação de universidade especializadas por campo do saber.

É de se questionar como um fator tão importante para a consecução da excelência na qualidade de ensino, como a formação do professor universitário, seja tratada de forma tão simplista.

Percebe-se que para atuar na educação básica, a LDB, exige a formação do docente em nível superior, em curso de licenciatura e de graduação plena em instituições superiores de educação, conforme se depreende do artigo 62 da lei nº 9.394/96, impondo conforme artigo 65, a prática de ensino de, no mínimo, 300 horas. No entanto, esta mesma legislação não impõe qualquer exigência para a formação do docente, especificamente no tocante a sua preparação pedagógica.

O que se vê então, são os cursos jurídicos abarrotados de professores, excelentes profissionais em seus campos de atuação, mas sem nenhum preparo pedagógico para estarem em sala de aula. Sendo sim, em sua grande maioria conhecedores da matéria que se propõem a ministrar, mas quase sempre sem nenhum recurso pedagógico associado a isso.

Fica, assim, a cargo dos cursos *stricto sensu* a formação do docente, sendo inevitável reconhecer duas problemáticas: a primeira é que cabe aos cursos de mestrado e doutorado a preparação da docência no ensino superior – deveria haver cursos suficientes para absorver os profissionais que já estão no mercado de trabalho, impedidos na sua formação, porquanto não há disponibilidade de vagas nos referidos cursos; em segundo, porque não se pode admitir que os cursos já referidos estejam aptos de forma isolada, a preparar o professor para enfrentar o dia-a-dia da sala de aula, quando se sabe que no máximo uma disciplina é voltada para a formação docente, normalmente denominada Metodologia do Ensino Superior, com carga horária entre 45 e 60 horas.

Como já citado acima, o artigo 66 do mesmo instrumento legal estabelece a prioridade da preparação para o exercício do magistério através dos cursos de pós-

graduação, especialmente em programas de mestrado e doutorado, complementando o inciso II do art. 52.

Mas como entender que o docente, o qual abrange tanta responsabilidade ao se propor a contribuir na formação de incontáveis alunos, que serão os profissionais e inclusive os professores do futuro, não sejam passíveis de qualquer outra exigência para estar em sala de aula? Parece insuficiente demais que se possa atribuir aos cursos de mestrado e doutorado a missão de formar os docentes da atualidade.

É necessário que políticas sejam instituídas, em caráter de urgência, para que a previsão contida do artigo 66 possa contar com outras exigências que contribuam para a formação do docente superior. Note-se que, nem de longe, o que se pretende com esta crítica é excluir da realidade docente a formação nos cursos *stricto sensu*. Faz-se necessário se reconhecer, no entanto, que outras medidas devem ser tomadas em caráter complementar, posto que é evidente que o modelo atual é insuficiente.

As implicações da manutenção deste modelo a médio e longo prazo não podem ser mensuradas, mas é admissível acreditar que poderá ter conseqüências sérias para a formação dos estudantes, uma vez que é cada vez mais patente que ao professor deve ser garantido um processo de formação pedagógica, a qual implique no aprendizado de técnicas alternativas de ensino, a fim de contribuir verdadeiramente para os egressos dos cursos jurídicos que tanta responsabilidade assumem quando da conclusão dos mesmos.

## 1.3 OUTRAS NORMAS RELEVANTES

### 1.3.1 A Constituição Federal

É reconhecida a importância que a Constituição Federal dá à educação, por ser o maior instrumento de independência e emancipação de um povo. A evolução da sociedade, a reconhecida falta do emprego, as dificuldades por que passam muitos cidadãos que sofrem com a dura missão de estabelecer-se profissionalmente, fizeram com que muitos buscassem na educação a qualificação necessária para conquistar o mercado de trabalho. Muitos pais, mesmo diante de tantas dificuldades, ainda lutam para garantir a cada um de seus filhos uma educação de qualidade, porque vêem nela a única alternativa viável e honesta para a estabilidade financeira e social.

Por outro lado, a educação tem uma importância muito mais abrangente, uma vez que não se limita a ser a alternativa para a consecução de dinheiro e *status* social. A educação tem sua máxima importância quando se reconhece que é através dela que se emancipa uma sociedade. Somente através da educação se pode, de verdade, tornar os cidadãos mais conscientes de seus direitos, também de suas obrigações, sendo através dela que se conquista o desenvolvimento e a igualdade social entre os povos.

No curso de Direito esta realidade é plenamente aplicada, com bem reconhece Scaff (2001, p. 475):

[...] pode-se dizer que a atividade de ensinar é de fundamental importância para o desenvolvimento de uma sociedade, cujo futuro estará vinculado à sua capacidade de ultrapassar com seus conhecimentos os principais problemas existentes. Tudo isto é verdade e plenamente aplicável ao ensino, em todas as áreas.

Diante da importância da educação, o tema está previsto na Constituição Federal (artigo 205<sup>1</sup>) que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

No tocante ao ensino superior, a Constituição Federal, foi discreta, permitindo assim, que mudanças posteriores fossem realizadas, interessando ao presente trabalho a análise específica do artigo 207.

### **1.3.1.1 O artigo 207**

O dispositivo destinado ao ensino superior foi o artigo 207 que estabeleceu o seguinte: “[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

Sem grandes inovações, ficou indiscutivelmente obscura a questão da definição sobre a universidade, considerando que há outros modelos de instituições de ensino superior, com estabelecimentos isolados.

Da mesma forma, nada ficou estabelecido sobre a atividade docente e sua participação, restando inequívoco que foi delegado à legislação infraconstitucional a temática e sua regulamentação.

---

<sup>1</sup> Título VIII – Da Ordem Social, especificamente no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I – Da Educação.

### **1.3.2 A portaria nº 1.886/1994 do Ministério da Educação**

A portaria nº 1.886/94 foi editada em 30 de dezembro de 1994, revogando a resolução nº 03/72, fixando as diretrizes curriculares e conteúdo mínimo do curso de Direito, trazendo significativas mudanças, passando a ser obrigatória para os discentes a partir de 1997.

Em poucos artigos, a referida portaria estabeleceu a carga horária mínima dos cursos de 3.300 horas de atividade, o período para sua integralização, entre 5 e 8 anos, a exigência de desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma interligada e obrigatória, bem como da realização de atividades complementares.

Também estabeleceu o acervo bibliográfico mínimo, revendo não só a necessidade de pelo menos 10 mil obras jurídicas, como também, periódicos, as disciplinas obrigatórias que deveriam contar do currículo mínimo, determinando as de caráter fundamental e profissionalizante, e observando que as demais disciplinas deveriam ser incluídas no currículo pleno, face aos “novos direitos”, bem como a obrigatoriedade da apresentação de monografia e realização do estágio de prática jurídica.

Registre-se que a disciplina Introdução ao Direito, prevista como fundamental, que já havia sido denominada Introdução à Ciência do Direito e Introdução ao Estudo do Direito, como antes indicado, foi incluída no currículo mínimo a partir da influência de Francisco Campos que já acreditava, em 1931, na “[...] necessidade de a formação jurídica apoiar-se numa disciplina propedêutica.” (BASTOS, 1997, p. 43). Restaram, como disciplinas optativas: o Direito Romano, Medicina Legal, dentre outras.

A preocupação com as inovações acerca do currículo e carga horária mínimos e, principalmente, no tocante à previsão de monografia, em caráter obrigatório, o cumprimento de atividades complementares e exercício do estágio, foram novidades

que vieram contribuir de forma qualitativa para os cursos jurídicos. Destacou-se na portaria em análise, reconhecida preocupação com a formação interdisciplinar, para que fosse possível compreender o ordenamento jurídico de forma global e não em situações estanques e pontuais, em inequívoca contradição ao modelo proposto nos cursos jurídicos da época que mantinha uma postura conservadora.

Ressalte-se que esta previsão representava um sentimento real da época, haja vista que, 2 anos depois de sua edição, quando da promulgação da LDB, também foi objeto de preocupação, consubstanciada na positivação do artigo 43, V, o objetivo de “[...] estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.”

Não restou qualquer dúvida o caráter reformador da portaria em alusão, que buscava um currículo flexível, para congregar ao mesmo tempo, teoria e prática em um ensino que permitia a interseção das disciplinas. Mas, sob o enfoque do professor, sua formação, aprimoramento das técnicas de ensino-aprendizado, a realidade da sala de aula, nada foi estabelecido de forma normatizada, sendo feitas algumas considerações de forma indireta. E não se pode esquecer que a sala de aula, onde os alunos passam a maior parte das horas previstas no currículo, é verdadeiramente o seu “ponto de produção”, o qual ficou à margem de qualquer processo reformador com o advento da portaria em alusão.

Bittar (2001, p. 102) acrescenta algo importante a esta discussão:

A Portaria do MEC nº 1.886/94 não delinea de modo direto e objetivo exigências a respeito do quadro docente de uma instituição que se dedique ao ensino jurídico, o que é feita pelas categorias sindicais em Acordos Coletivos de Trabalho. Não obstante, referida Portaria confere, indiretamente, grande destaque ao tema, uma vez que faz exigências estruturais que transformam a figura do professor de Direito agora, muito mais importante e necessário ao curso. Também, de modo indireto, passa-se a priorizar a maleabilidade, a criatividade, a dedicação e a formação docente como itens determinantes na constituição de um curso de Direito.

É certo que se a portaria não resolveu o problema da crise do ensino jurídico, há que se reconhecer que foi um dos primeiros instrumentos legais, no Brasil que buscou uma profunda alteração na sua estrutura. Ficou provado que seria possível melhorar a baixa qualidade do ensino somente com uma efetiva participação de professores e alunos, da integração destes com a sociedade, estimulando-se a curiosidade através da pesquisa e fomentando a produção científica, proporcionando o intercâmbio com outras disciplinas, não específicas do curso de direito, mas que pudessem ser úteis na formação completa do discente.

Mas como colocar sobre o professor tantas expectativas, sem dar-lhe qualquer mecanismo de aprimoramento na sua formação enquanto docente? Em que pese a realidade do silêncio da portaria, no tocante à formação docente, a superveniência da normatização, acabou por contribuir em muito na formação dos alunos, sendo cediço que apenas essa portaria não poderia resolver toda a dificuldade do ensino jurídico, sendo necessária, no entanto, a crítica no tocante à lacuna evidenciada sobre propostas de inovações pedagógicas que pudessem transformar o modelo existente e já falido.

Referida portaria foi revogada através da resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004 da Câmara de Educação Superior, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito<sup>2</sup>.

### **1.3.3 A lei nº 9.131/95**

A lei nº 9.131/95 estabeleceu o Exame Nacional dos Cursos e as Avaliações Institucionais Externas, a fim de analisar as condições de ensino nas instituições de ensino superior (IES) – ressalte-se que referida lei teve sua vigência iniciada ainda sob a égide da antiga LDB, lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

---

<sup>2</sup> A mesma será analisada no item 1.3.4 deste capítulo.

Não resta dúvida que a lei nº 9.131/95, aliada ao que estabelecia a portaria nº 1.886/94 e com a LDB que veio a ser promulgada no ano seguinte, em 1996, viabilizou uma forte participação do Estado na avaliação do ensino superior e refletiu de forma positiva na sociedade, uma vez que a educação – especificamente a jurídica – interessa não só aos alunos de forma individual, mas a toda a nação.

Tal lei teve parte de seus artigos revogados com o advento da lei nº 10.861/2004, a qual teve sua regulamentação através do decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, dispondo atualmente “[...] sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino”<sup>3</sup>, em razão da previsão de manifestação da Ordem dos Advogados do Brasil. De toda sorte, resta reconhecer que toda a legislação destinada a dispor sobre avaliação dos cursos, nada tratou sobre os professores e sua formação.

#### **1.3.4 A resolução nº 9/2004 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE)**

No ano de 2002, a Comissão de Especialistas do Conselho Nacional de Educação propôs o parecer nº 146/2002, agrupando diretrizes curriculares comuns para vários cursos como: *Design*, Administração, Economia, incluindo o curso de Direito, entre outros, tornando a monografia opcional e, especificamente, nesse último, revogando a portaria nº 1.884/94. Esse parecer tinha uma séria proposta de desregulamentar não só os cursos jurídicos, mas vários outros cursos superiores, sem estabelecer as disciplinas mínimas do currículo. O parecer nº 100/02, por sua vez, visava permitir que as instituições definissem a duração dos seus cursos. Felizmente esses pareceres não vieram a se materializar através da edição da portaria competente, tendo sido revogado em março de 2003 o de nº 146, e sequer homologado o de nº 100.

---

<sup>3</sup> Este tema será abordado no capítulo 4 desta dissertação.

Somente em setembro de 2004, o Conselho Nacional de Educação, através do Presidente da Câmara de Educação Superior, resolveu editar a Resolução nº 9 para – revogando no mesmo ato a portaria nº 1.884 – instituir novas diretrizes curriculares aos cursos jurídicos, propondo um estrutura curricular que atendesse às novas situações e relações jurídicas, considerando o parecer nº 55/2004 e parecer nº 211/2004 da Comissão de Especialistas de Ensino de Direito.

Estabeleceu que a organização do curso de Direito, em consonância com as Diretrizes Curriculares se instrumentalizaria através do projeto pedagógico de cada instituição, o qual deveria abranger:

[...] o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

Prescreve, em seu artigo 3º, o perfil do graduando que deverá ser assegurado através de:

[...] 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.

Estabelece ainda, quais as habilidades e competências deverão ser alcançadas na formação profissional, reservando, para tanto, o seu artigo 4º que estipula, no eixo de formação fundamental, os estudos de Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. No eixo de formação profissional, os estudos dos ramos do Direito, no tocante aos seus conteúdos essenciais em Direito Civil, Penal, Constitucional, Tributário, Internacional, Processual, entre outros. Por fim, o eixo de formação prática para que seja integrado o aprendizado teórico à realidade prática, que deverá ser alcançada através da realização de estágio

supervisionado, que tem caráter obrigatório, atividade complementar e trabalho de curso, não sendo mais obrigatória a monografia, no que, indiscutivelmente, houve um retrocesso; também estabeleceu a organização curricular, o regime acadêmico, e as formas de avaliação.

É inevitável reconhecer mais uma vez, que não houve – a exemplo da portaria n.º 1.884 – qualquer previsão com relação ao corpo docente, mais precisamente sobre a previsão de alternativas para sua formação.

### **1.3.5 Portaria n.º 147/ 2007 do Ministério da Educação**

Com o advento do decreto n.º 5.773/2006, foi recentemente (em fevereiro de 2007), editada a portaria n.º 147, dispondo sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização dos cursos de Direito e de Medicina.

Tal portaria, especificamente em seu artigo 3º, inciso II, estabelece que os pedidos de autorização deverão ser instruídos a fim de poder subsidiar a decisão administrativa, exigindo a existência de corpo docente estruturante composto por professores “com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*” e com experiência docente, quedando silente quanto à qualquer previsão de formação docente.

Resta assim, reconhecer, que sob os aspectos positivados, em termos de normas, desde o início dos cursos de Direito (em 1827) até hoje, não houve qualquer estabelecimento de obrigatoriedade de formação docente específica para os professores do ensino superior, o que é uma profunda alienação das reais necessidades da docência, em intensa falta de sensibilidade dos órgãos públicos, no mundo contemporâneo e com reflexos inestimáveis aos cursos jurídicos especificamente.

A presente situação – qual seja a ausência de legislação específica que estabeleça de forma obrigatória a formação do docente para o ensino superior –, bem

como quem são os protagonistas responsáveis para viabilizar esta preparação, acaba por deixar uma lacuna sobre esta realidade, em que ninguém se sinta responsável em assumir este compromisso. Perde o professor, que muitas vezes fica exposto haja vista sua inabilidade, em completa solidão para o exercício da docência; perde o aluno que sofre com a falta de formação adequada e, portanto tem prejuízo no seu aprendizado; perde a sociedade que recebe um profissional incapacitado; e perde a nação que acaba sendo obrigada a ter em um dos seus poderes, profissionais inaptos e descompromissados com os princípios de cidadania, justiça e ética.

Nessa perspectiva, o capítulo 3 analisa não só esta falta de formação docente como que contribuição pode ser evidenciada para melhorar a situação crítica atual em que se encontra, na medida em que a sociedade civil, como figura interessada em um ensino de qualidade, tem legitimidade para propor alternativas viáveis à superação do problema.

## 2 A CRISE NO ENSINO JURÍDICO

É sabido que as conquistas estabelecidas na Constituição Federal (CF) de 1988 ainda não estão concretizadas para a grande maioria dos brasileiros. E essa realidade não é difícil de compreender no momento que se reconhece que a efetivação desse direitos, com a liberdade, igualdade, dignidade da pessoa humana, cidadania, entre tantos outros, não são simplesmente garantidos só porque constam do texto legal. Muito pelo contrário, sua concretização faz parte de um longo processo de construção democrática que ainda é muito recente no país e tem como marca anos de retrocesso impostos pelos momentos históricos que limitaram a vivência da democracia na sociedade brasileira, como se assistiu durante o Império, República Velha, Estado Novo e Regime Militar.

Moraes (2001, p. 49) define Estado Democrático de Direito da seguinte maneira:

[...] significa a exigência de reger-se por normas democráticas, com eleições livres, periódicas e pelo povo, bem como o respeito das autoridades públicas aos direitos e garantias fundamentais, proclamado no *caput* do artigo, adotou, igualmente, no seu parágrafo único, o denominado *princípio democrático*, ao afirmar que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”.

O Estado Democrático de Direito ainda vem se consolidando em nossa sociedade. É impossível negar o fosso que existe entre a formalização, uma vez que prevista na CF e com sua efetivação plena – posto que seus fundamentos como a soberania, cidadania, a dignidade da pessoa humana –, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político ainda não estão completamente consolidados.

Nesse sentido, brilhante e oportuno é o entendimento de Sousa Jr. (1997, p. 139):

[...] a construção democrática é, pois, o imaginário social que se formulou como novidade e busca de autonomia na Constituição, que, ao menos quanto à cidadania e à dignidade da pessoa humana, começa a consolidar-se no processo a dimensão coletiva e solidária para a determinação de seu espaço civil.

Os direitos fundamentais surgiram para limitar o poder estatal e para que fosse possível proteger o cidadão do Poder Público, sendo, reconhecidamente uma das importantes vitórias da democracia. Esses direitos, a doutrina moderna, acabou por dividir em direitos de primeira, segunda e terceira geração. Moraes (2001) reconhece que esta divisão se deu a partir de uma ordem histórica cronológica em que passaram a ser reconhecidos constitucionalmente.

Os direitos de primeira geração compreendem os direitos individuais e políticos, realçando as liberdades civis, tendo como titular o indivíduo. Os de segunda geração são os direitos sociais, econômicos e culturais, destacando-se, por exemplo, os direitos relacionados ao trabalho e saúde. Os de terceira geração são os direitos coletivos, como o direito ambiental.

Ficou consagrada a relação que Manoel Gonçalves Ferreira Filho, citado por Moraes (op. cit.), ao identificar os direitos de primeira geração como os relativos à liberdade, os de segunda geração à igualdade e os de terceira geração à fraternidade, em alusão ao lema da Revolução Francesa.

Vale acrescentar que o ilustre professor Bonavides (2003) defendeu ainda a definição dos direitos fundamentais de quarta geração, quais sendo os direitos à democracia, à informação, e ao pluralismo.

A Constituição Federal não faz a destinação dos direitos fundamentais, a partir de dimensões ou gerações, dividindo-os em direitos individuais e coletivos, sociais, da nacionalidade, e dos direitos políticos. De toda forma, o importante é reconhecer que estes direitos buscam garantir, igualmente a todos, a possibilidade de se viver digna, igualitária e livremente, concretizando-se, assim, a cidadania.

Mas infelizmente, esta conquista não tem sido efetivada, causando uma disjunção entre o direito e a sociedade, revelada através de um judiciário que se mostra limitado a fazer frente ao processo de concretização dos direitos fundamentais a todos os cidadãos, demonstrando a fraqueza do Estado Democrático de Direito, reconhecido daí a crise do Direito que está na raiz da crise do ensino jurídico.

Como bem reconhece Garcia (2004, p. 27), “[...] a todo momento percebemos a distância abissal entre o sentimento popular e a legislação produzida pelo Estado, o que denota um processo de deslegitimação do Direito, e do próprio Estado (esgarçamento do Estado de Direito).”

Como visto no primeiro capítulo deste trabalho, após instalar-se o governo autoritário de 1964, o que se assistiu foi a uma demanda crescente na educação superior no país. Como os cursos ligados às Ciências Sociais são de baixo custo – uma vez que não precisam de laboratórios, por exemplo, como é o caso de medicina, que elevam, indiscutivelmente, o valor do investimento para sua criação –, o curso de Direito acabou por ser uma excelente opção na educação superior, com baixo investimento e alta rentabilidade.

Se de um lado houve a real expansão do ensino universitário, de outro, pactou a sociedade que estava em busca desta oferta. A ampliação das faculdades, sem sombra de dúvidas, se deu não só por pressões econômicas e políticas. Os cidadãos procuraram o ensino superior por diversas razões e uma delas, certamente, foi a busca por uma formação que garantisse uma melhor renda, fato que não se pode negar. Ora, se de um lado havia inequívoca abertura das portas da universidade, e de outro uma demandada que justificava a oferta, muito rápido foi percebido que havia no ensino jurídico a possibilidade da comercialização do ensino.

A pressão política se dava com a exigência da sociedade: os alunos protestavam por não encontrar vagas nas universidades, indo às ruas, pressionando, acabando por concretizar uma política de expansão da oferta de vagas nas faculdades em geral e, como não poderia ser diferente, nos cursos jurídicos.

No entanto, mais sério do que assistir ao crescimento desenfreado do número de cursos jurídicos no Brasil, foi perceber que estes cursos estavam sendo criados sem o menor critério de qualidade do ensino, proliferando-se em instalações e estrutura inadequadas, contando com bibliotecas obsoletas, em absoluto descompasso com a realidade do momento e sem a preocupação com o profissional que seria formado naquelas instituições de ensino superior (IES).

Sobre a quantidade de aberturas de cursos no Brasil, bem expõe Eduardo Bittar (2001, p. 41), ao afirmar: “Dos embriões iniciais, desde o Decreto Imperial que criava dois cursos jurídicos no país, até a situação atual, verifica-se um *boom* extraordinário na oferta de ensino, alcançando as cifras aproximadas de 400 cursos de de Direito no país.”

Não há dúvidas de que umas das causas a que se pode atribuir à crise do ensino jurídico é a abertura descontrolada destes no Brasil. Observe-se que nos Estados Unidos, por exemplo, onde a população é superior à brasileira em milhões de habitantes, existia no ano de 2000, em média de 190 cursos, enquanto no Brasil a média já era de 442; lá, até o ano de 2006, este número superava pouco mais de 200 e no Brasil já passava de 700.

Mas há que se perceber que não é a simples explosão de novos cursos que contribuiu para a crise pela qual estamos passando. O erro foi que, ao se tentar ampliar o número de alunos nas faculdades, com a flexibilização na abertura dos cursos, ficou de lado a preocupação com o essencial: a qualidade.

Não de outro modo, na busca pela maximização dos lucros, além do elevado número de cursos, aumentou também, consideravelmente o número de alunos por sala de aula. Impõe-se, ainda, reconhecer que para dar vazão ao número de vagas criadas, à concorrência das diversas faculdades em um mesmo Estado, foi reduzido o grau de exigência dos vestibulares, o que é facilmente comprovado pelo nível dos estudantes, o que também contribuiu para a péssima qualidade dos cursos.

Há muito – é senso comum entre professores, estudantes, advogados, coordenadores e até a própria sociedade civil –, que o ensino jurídico atravessa uma crise de caráter persistente, sem que se encontrem alternativas viáveis para solucionar o problema.

Para Ciarlini (2004, p. 13), “O ensino jurídico no Brasil tem sido objeto de vários estudos nos últimos anos, estudos que colocam em evidência sérios problemas, mas nem sempre apontam soluções.”

Não resta dúvida que muitos são os fatores que contribuíram ao longo do tempo para a instalação da crise no ensino jurídico no país. A primeira delas é que, mesmo diante da evolução da sociedade, o ensino jurídico mantém-se em uma estrutura com pouquíssima mudança, sem corresponder às exigências da sociedade. As transformações sociais, as diversas possibilidades profissionais que foram se multiplicando, tudo justificava a reformulação da estrutura rígida dos cursos jurídicos que, não ocorrendo, levaram à realidade atual.

Ademais, como citado acima, a abertura indiscriminada de muitas faculdades, a manutenção de outras que já deveriam ter sido fechadas, o baixo nível intelectual dos alunos e também a ausência de qualquer experiência pedagógica por parte dos professores que, na grande maioria, levam para a sala de aula tão somente suas experiências profissionais, são fatores que justificam a crise pela qual passa o ensino jurídico no Brasil.

Aliás, a problemática do ensino jurídico tem que ser reconhecida dentro de um âmbito maior no ensino superior, não ficando restrita aos cursos jurídicos e interligada com as demais crises vivenciadas na sociedade como um todo. Não obstante, em uma ótica muito maior, existem fatores que não podem ser desconsiderados quando se pretende abordar a temática da crise do ensino jurídico e suas causas, analisando-as a partir das questões econômicas, culturais, políticas e sociais.

E a importância do ensino jurídico se revela na medida em que se posiciona frente ao contexto da cidadania, tendo que corresponder às diversas demandas da

sociedade em constante transformação, sendo o caminho para o acesso à justiça, justificando-se, assim, um repensar sobre a qualidade do ensino. E observe-se que o acesso à justiça aqui citado deve ser entendido numa perspectiva muito maior do que o simples acesso ao judiciário, mediante um processo judicial, por exemplo.

Com o advento da Constituição Federal de 1988 e a busca pela concretização dos direitos individuais e sociais, foi estabelecido o Capítulo III, do Título IV, destinado a dispor sobre o Poder Judiciário. É importante notar que os profissionais que compõem os órgãos do Judiciário são egressos dos cursos jurídicos.

Não de outra forma, estabeleceu ainda a Constituição Federal, no Capítulo IV do mesmo Título IV, as “Funções Essenciais à Justiça”, quais sejam: o Ministério Público, a Advocacia e Defensoria Pública, que como se observa da própria estrutura da Constituição Federal não estão inseridas no Poder Judiciário, mas funcionando em paralelo.

Assim é que há de se reconhecer que os cursos jurídicos formam os operadores que vão compor o Poder Judiciário, como também exercer as “funções essenciais à justiça”, sendo que a estes últimos cabe a legitimidade constitucional de provocar o judiciário e promover a defesa dos direitos e interesses da sociedade. Nessa linha, por intermédio do Ministério Público e Defensoria Pública ao se viabilizar o acesso da população à justiça e dar efetivo cumprimento das suas funções, se torna possível permitir à sociedade o exercício da cidadania.

E essa realidade torna-se evidente à medida que se reconhece que o Poder Judiciário é inerte diante da sociedade, precisando ser provocado para que possa atuar nos caso concreto, restando assim ao Ministério Público, dentro de suas competências, bem como à Defensoria Pública e à advocacia particular, a efetivação da justiça.

Para Colaço (2005, p. 166), “*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.”

E essa luta reconhecida não pode ser vencida quando um dos protagonistas mais importantes, que é certamente o profissional do direito, seja ele promotor, defensor público, ou advogado – todos elencados como profissionais essenciais à justiça – não estão preparados para enfrentar a realidade imposta frente as transformações sociais, através de uma sólida formação que comungue conhecimento técnico, sensibilidade jurídica e social, postura ética e humanística.

E este profissional ideal não está sendo preparado, pois os cursos jurídicos não estão conseguindo alcançar este objetivo. De fato, a formação hoje dos bacharéis em direito é tecnicista, fria, pontual, dissociada muitas vezes da nova realidade social e conseqüentemente dos novos direitos que emergem.

E esta problemática é muito séria e clama por atenção porque alimenta um ciclo vicioso difícil de ser quebrado. Os cursos de Direito não vão bem, porquanto o ensino é apático, unidisciplinar, legalista, dogmático, carente até de conteúdo e, portanto, forma profissionais absolutamente despreparados, sem conhecimento, por vezes meros repetidores da lei, sem qualquer interesse em recriar o direito. Porém este profissional, não só deixa sua marca na sua atividade profissional, impedindo ou prejudicando o acesso à justiça, comprometendo sobremaneira o exercício pleno da cidadania, como também se propõe à voltar para a academia, não mais na função de aprendiz, mas na perspectiva de professor, trazendo para sala de aula, todas as suas deficiências. Não é difícil concluir que neste ritmo, se mantendo desta forma, não muito tarde a sociedade terá comprometido o fortalecimento das instituições do Estado Democrático de Direito e das conquistas dos direitos fundamentais e sociais que promovem a cidadania.

Nessa linha, reconhecer a deficiência dos cursos jurídicos é, por consequência, admitir o sério risco em que se encontra a sociedade, a qual tem ameaçada as funções essenciais da justiça e o próprio Poder Judiciário, através de profissionais inabilitados para exercer referidas atividades, acarretando graves consequências para o Estado Democrático de Direito e para o exercício efetivo da cidadania.

No entanto, considerando a complexidade do assunto e reconhecendo o perigo de ao tratar sobre todas as vertentes da crise não concluir o presente trabalho, o que se pretende neste estudo é tentar vislumbrar os fatores que contribuíram para a crise que inegalvelmente passa o ensino superior jurídico, em especial, da ausência de formação do docente nestes cursos e, por conseqüência, a falta de inovação nas práticas metodológicas, sem pretensão de transformá-lo em único fator determinante da crise.

A escolha deste tema justifica-se pelo entendimento de que:

[...] o trabalho docente constitui o exercício profissionanl do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultura e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas. (LIBÂNEO, 1991).

Mas antes de se analisar a atividade docente e as expectativas sobre sua atuação, é necessário fazer uma breve reflexão do Direito que se espera para nossa sociedade. Essa ponderação se faz necessária porquanto somente sendo definido, ou pelos menos idealizado, o ordenamento jurídico indispensável para fazer frente às necessiades sociais da contemporaneidade, podemos por conseqüência, definir qual o perfil do profissional que é preciso ter e, num processo de encadeamento, chegar ao modelo do ensino que precisamos nos cursos jurídicos para formar este profissional que estará apto a enfrentar o sistema jurídico – que por sua vez se obriga a estar em constante movimento para tentar acompanhar a evolução da sociedade.

Diante das transformações constantes na sociedade, o Direito precisa acompanhar esta evolução a fim de tentar garantir a manutenção da convivência entre os povos. Mas o processo de globalização, as facilidades advindas com a nova era da informática, a liberdade sexual, a concretização do ingresso definitivo da mulher no mercado de trabalho, a crescente conscientização da população sobre seus direitos, tudo contribui para o surgimento de uma enormidade de situações que não estão previstas em lei e obrigam aos operadores do direito, enquanto não se regula juridicamente a situação, a tentar encontrar soluções plausíveis para os problemas que

se apresentam, sendo necessário uma resposta rápida e eficaz para solucioná-los e, assim, dar respostas à sociedade.

Nessa linha, acredita-se que o Direito cuja sociedade atual espera, é aquele que possa regular ao máximo as relações em sociedade, tentando manter pacífica e harmônica esta convivência, e dispondo sempre de mecanismos capazes de suprir as lacunas que vão sendo evidenciadas ao longo do processo de convivência entre os indivíduos.

Por conseqüência, o profissional que necessita ser formado para lidar com esta realidade de constante transformação, precisa ter uma formação dentro de uma perspectiva que associe a formação técnica, pautada no conhecimento do direito, mas que também desenvolva a sensibilidade necessária para atuar dentro dos ditames éticos, sob uma perspectiva humanística, e que possa, no exercício da sua atividade, seja como advogado, juiz, promotor, delegado, valer-se não só do antigo modelo de solução dos conflitos através do processo judicial, mas também através de uma postura conciliadora e pacífica.

Sobre o assunto, Duran (2005, p. 208) se manifesta da seguinte forma:

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, despreendido do desejo de galgar posições vantajosas e vigilante ao manter acesa a chama da curiosidade que o impulsiona rumo ao futuro.

O perfil do profissional, portanto, além de ser construído a partir de uma sólida formação técnico-jurídica, também deve ser pautada na formação humanística e interdisciplinar.

Definindo assim este perfil, é possível então, determinar que tipo de atuação docente se espera em sala de aula para alcançar um ensino que possa, pelo menos,

almejar a formação do profissional como tal, exigindo do professor profundo conhecimento técnico-pedagógico, para além de formar seu aluno com sólido embasamento jurídico, incentivar e instigar uma postura constantemente crítica, livre, pacífica, em prol tanto de sua satisfação profissional particular, como de sua efetiva participação social.

Resumindo este pensamento é instigante o posicionamento de Barretto (1978-1979, p. 85):

Torna-se imprescindível a vinculação entre a reforma do ensino e o tipo de sociedade na qual desejamos viver. A tradição do ensino jurídico aponta-nos nesta direção, onde existe a convergência da vocação política da sociedade e o ensino do direito. Pode-se, inclusive, estabelecer uma hipótese a respeito da relação entre as sucessivas reformas do ensino jurídico e as exigências políticas do País. Neste momento, lutamos por retomar a tradição democrática brasileira e por essa razão torna-se necessário adaptar o ensino jurídico para atender a essas exigências, pois se desejamos uma sociedade democrática, desejamos, *ipso facto*, um estado de direito, onde estejam garantidos os direitos individuais e a ação do estado seja limitada por leis votadas pela sociedade: se desejamos um estado de direito, desejamos uma sociedade onde a lei seja entendida como instrumento de realização da liberdade, igualdade e justiça social para o aperfeiçoamento e progresso; se desejamos o direito como instrumento de progresso, desejamos, também, um ensino baseado nesta opção democrática.

Reconheça-se, por fim que, como referido acima, a crise do ensino jurídico coexiste com uma crise muito maior que abrange a crise universitária, financeira, moral e ética por que passa a sociedade. Nessa perspectiva, o presente estudo e as sugestões aqui inseridas nem de longe têm o condão de tentar resolver a problemática do ensino jurídico. Aliás, é certo que para alguns, qualquer verdadeira mudança somente poderá ser alcançada através de uma ampla reforma social, universitária e cultural. Mas fica entendido que não se pode deixar de analisar a possibilidade de pequenas reformas, por exemplo, em detrimento de algo de extensão mais abrangente e que nunca ocorre. Possivelmente, em face desta postura da espera de uma ampla mudança, hoje o ensino jurídico passa pelas mazelas tão conhecidas. Os velhos problemas acabam por se juntar aos novos, sem que nada seja feito, impondo-se reformas urgentes.

## 2.1 AS CONSEQUÊNCIAS DA CRISE DO ENSINO JURÍDICO

De forma ampla, independente do curso superior, há que se reconhecer *prima facie* que através da educação, muito mais ampla que a simples instrução, pode-se não só garantir a formação técnica do aluno, como também, aprimorar e até modificar o modo de pensar do corpo discente, contribuindo-se para a formação, inclusive, do caráter do aluno, com consequência para a própria evolução humana.

Para Machado (2003a, p. 22), verdadeiro conhecedor da real situação dos cursos jurídicos no país, o exercício da Presidência da Ordem dos Advogados no Brasil, Conselho Federal, “a educação é o próprio oxigênio de uma nação que quer ser alcançada a uma posição cívica de cidadania e dignidade.”

Assim, reconhecendo a crise do ensino superior como um todo, não só está comprometida a formação dos futuros profissionais, como também a formação ética, moral, que indubitavelmente pode ser aprimorada nos bancos acadêmicos e que repercute na própria formação da sociedade e, ainda, para o próprio Direito, enquanto ciência que corre o risco de ser reduzido a simples letra da lei.

Especificamente no curso de Direito, esta realidade é ainda mais séria – sem querer desmerecer os demais cursos superiores –, em relação à educação dos futuros juristas e operadores do Direito que virão compor com exclusividade um dos poderes da Nação, o Judiciário – essencial para a manutenção do Estado Democrático do Direito. Para Scaff (2001, p. 21),

[...] uma melhor ou pior formação destes profissioanis acarretará uma diferente formação da sociedade e do aparelho tecnoburocrático do Estado e da administração da Justiça. Um melhor Poder Judiciário passa, inegavelmente, pela melhoria do ensino jurídico em nosso país.

A Constituição Federal estabeleceu que o advogado é indispensável, conforme se depreende do seu artigo 133 o qual dita que “[...] a advocacia é essencial à

administração da justiça.” Aos cursos de Direito restou formar profissionais que prestam serviço público e exercem função social.

Nessa linha, reconhecer que o ensino jurídico está em crise é, por consequência, colocar em risco o exercício da cidadania e do próprio Poder Judiciário, situação bem delineada desta realidade, por Machado (2003b, p. 21):

Não se trata de uma atividade tida como simples apêndice do Poder Judiciário, e nem restrita ao seu ministério privado. A advocacia é essencial à própria Justiça, que é o alicerce de um Estado de Direito Democrático. Sem Justiça não há Liberdade; sem Liberdade não há respeito ao Direito, sem respeito ao Direito não há Democracia. A acefalia dos Cursos Jurídicos, banalizando a profissão do advogado, retirando-lhe a sua essencial característica de atividade intelectualizada, traz por consequência, a desestabilização das relações processuais e colabora, tragicamente, com o caos social ao invés de atender a justiça social.

E essa crise a que toda a sociedade está assistindo, tem repercussões que extrapolam os muros da universidade. Não se pode esquecer o quanto os cursos jurídicos têm importância na comunidade civil, uma vez que a formação do bacharel e suas atividades estão intimamente ligadas a um dos poderes do Estado.

Aliás, esse é inclusive, o lúcido pensamento de Nader (2003, p. 95):

É um engano imaginar-se que a problemática do ensino jurídico seja um desafio exclusivo das universidades e que os seus interessados são apenas professores e alunos. O interesse é da sociedade como um todo, embora nem todos tenham suficiente grau de compreensão para discutir o tema. A qualidade do Direito que se elabora, que se pratica nas relações de vida, que se aplica nos tribunais, que se escreve nas obras, depende do perfil do *homo juridicus* que se prepara nas universidades. As deformações que eventualmente lá se registram repercutem perversamente nas entranhas da sociedade.

A justiça tem papel importante na sociedade civil e não se pode olvidar que são os egressos dos cursos jurídicos os instrumentos para a busca desta justiça, sejam como advogados, magistrados, promotores públicos, ou juristas; estão, portanto, aptos a exercer papel de extrema relevância tanto no cenário jurídico como político do Brasil.

Nesse sentido, o pensamento de Machado (2003b, p. 21) é o seguinte:

Se formos buscar as causas mais profundas da situação de descrédito na Justiça como instituição, se formos analisar a imagem de descrédito em que são colocados os profissionais do Direito, chegaremos à inegável moldura calamitosa em que se encontra o ensino jurídico. Não há dúvida de que o ensino jurídico no Brasil atravessa uma crise, que atinge a própria identidade e legitimidade dos operadores do Direito. É inegável a situação verdadeiramente calamitosa em que se encontra o ensino jurídico, causa primeira e elementar, dentre outras, do descrédito da Justiça como instituição, e do despreço social em que são tidos os profissionais do Direito.

Conforme Aguiar (1991), o mundo em transformação, com a evidência de vários problemas sociais, impõe a necessidade de aprofundamento reflexivo para entender estas mudanças, exigindo que os profissionais estejam alerta para os novos direitos, vivenciando seu tempo e enfrentando as demandas de compreensão da sociedade, o que obriga a formação de um novo profissional.

Não de outro modo, o excesso da oferta dos cursos jurídicos, e a ausência de capacidade para absorver toda a demanda, acabam por criar um mercado de trabalho saturado que, indiscutivelmente desemboca na redução dos honorários advocatícios. É inegável que o número de advogados disponíveis, o baixo poder aquisitivo dos cidadãos, acaba por rebaixar o valor da remuneração dos profissionais, que do seu lado, não podem, muitas vezes, manter uma postura de valorização, porquanto, também, precisam manter a si e suas famílias e acabam por vivenciar um disputa entre clientes ou submeter-se a captação de clientes na porta dos fóruns, percorrendo as delegacias – o que inclusive figura infração disciplinar prevista no Código de Ética –, tudo a fim de atrair clientes, contribuindo para a crescente desconfiança da sociedade perante os profissionais da área jurídica.

Isso não para falar dos profissionais que não conseguem, após sua formação, serem aprovados no exame da Ordem dos Advogados, o que acaba inviabilizado seu ingresso no mercado de trabalho para exercer a atividade de advogado, tampouco, permite submeter-se aos concursos públicos como de juiz e promotor público,

tornando-se, muitos deles, profissionais à margem do mercado, verdadeiramente frustrados.

O volume de faculdades, “a visão mercantilista” atualmente colocando ano a ano um número incontável de bacharéis no mercado, repita-se: sem uma sólida formação de qualidade, acaba por criar uma enormidade de profissionais que assumem subempregos, uma vez que não são absorvidos pelo mercado de trabalho ou, muitas vezes, ficam mesmo desempregados, atrelados a cursinhos preparatórios para os concursos públicos, até de nível médio, complementando a formação não observada nos bancos acadêmicos.

Neste ponto, outra ressalva não pode deixar de ser feita e, inclusive, é tema intimamente ligado ao assunto do presente trabalho. Como consequência da proliferação dos cursos jurídicos, necessário se faz aumentar o quadro docente, porquanto é inegável que não é suficiente o número de professores qualificados no mercado. Assim, é inevitável presenciar os “professores de emergência”, ou professores tarimbados servindo a várias instituições ao mesmo tempo, sendo de qualquer forma, uma ou outra situação comprometedora da qualidade do ensino.

Não de outra forma, tem-se evidenciado o número de reclamações em torno do comportamento ético dos advogados, tendo sido inclusive objeto de inúmeras piadas recorrentes na sociedade sobre suas condutas – tudo fruto do baixo padrão ético, moral e profissional dos mesmos e da própria baixa na qualidade dos serviços. Quantos não são os casos em que sequer sabem elaborar em peça capaz de salvaguardar o direito pleiteado. Inúmeras histórias se sabem de direitos não protegidos em questões processuais não atentadas por absoluto desconhecimento do advogado.

Este ponto, inclusive, merece também uma ressalva especial tendo em vista que na sociedade que vivemos – em que o Poder Legislativo produz um número infindável de leis sobre toda sorte de assuntos – não só a formação deficiente do advogado é uma realidade perigosa, como a maturação destes profissionais que deve ser iniciada nas faculdades, da necessidade de seu contínuo aperfeiçoamento, a fim de acompanhar a evolução da sociedade e seus anseios e necessidades.

Sobre o tema, Medina (2006, p. 150) realça a situação, reconhecendo que:

[...] a formação do bacharel em direito não é algo que se assemelhe ao mero adestramento de quem se proponha dominar uma técnica, com fins profissionais. Ao revés, implicando o conhecimento da ciência jurídica, em toda sua amplitude, não será completa se não der ao graduado plena habilitação para assumir os encargos sociais inerentes à profissão. Tem, pois, desde o começo, inegável sentido ético.

O desprestígio dos cursos de Direito, que há muito perderam o *glamour*, é outra consequência inegável da crise por qual passa e repassa o ensino jurídico, tornando-se vulgarizado o título de bacharel em direito.

A morosidade da justiça também passa pela falta de qualificação dos profissionais envolvidos. Não resta dúvida que operadores competentes, bem formados, em contínuo aperfeiçoamento, colocam à apreciação do judiciário processos claros, completos – o que facilita, indiscutivelmente, a atuação do Ministério Público em seu *mister*, como também do magistrado ao garantir, através de julgamento, o reconhecimento do direito cabível.

Assim, se não buscarmos um urgente projeto para elevar a excelência dos cursos jurídicos, perde o Poder Judiciário, uma vez que para sua própria existência precisa dos operadores do direito, bem como perde a sociedade civil porquanto é ela o objetivo fim da diminuição das desigualdades sociais e do acesso à justiça.

Ressalte-se que talvez a pior consequência de um deficiente ensino jurídico é o risco de termos que assistir ao falecimento das instituições jurídicas, as quais são fundamentais para a manutenção da sociedade emancipada, luta constante desde o advento da CF de 1988. É de extrema importância reconhecer que a crise no ensino jurídico tem trazido como consequência as dificuldades que nossos operadores do Direito têm enfrentado para dar solução aos novos problemas que estão surgindo na sociedade.

Ora, as relações sociais estão em constante movimento; rapidamente aparecem novas situações que clamam por soluções modernas a fim de manter a sociedade e a

justiça em sintonia. No entanto, como dito acima, sendo inequívoca “a queda no nível de qualidade da formação jurídica”, os nossos alunos não estão preparados para pensar juridicamente e foram, na maioria das vezes, ensinados apenas a decorar os textos legais, sem qualquer análise crítica, sem que tenham desenvolvido habilidades para lidar com o novo, não conseguindo encontrar soluções para as novas demandas.

É então que se percebe a sociedade vivenciando a crise do próprio Direito - que tem como uma de suas faces a crise no ensino do Direito – uma vez que a mesma não está preparada para as diversas transformações sociais que exigem a cada dia novas soluções jurídicas sem que haja respostas às situações hodiernamente vivenciadas e que é consequência da fraca formação a que estão sendo submetidos os futuros bacharéis.

A problemática é complexa porquanto uma crise se alimenta da outra. O Direito se faz necessário, pois é preciso regular as relações em sociedade, impondo limites e preservando garantias numa linha extremamente tênue. Se esta sociedade encontra-se em constante transformação, impondo providências jurídicas, precisamos manter nos cursos jurídicos escolas que possam formar profissionais aptos a enfrentar esta realidade, e o que se vê atualmente é que os cursos não estão alcançando seus objetivos. E aí instala-se o problema. As novas situações surgem diante das transformações sociais, fazendo nascer novos direitos coexistindo com os já existentes e os cursos jurídicos não estão preparados para formar profissionais habilitados para lidar com esta necessidade do diálogo permanente, em razão da inequívoca crise no ensino jurídico.

O aluno deve ter em mente que somente aprender a “letra fria” da lei está longe de ser o objetivo dos bancos acadêmicos; o discente não pode ficar somente assistindo à realidade jurídica, como quem assiste a um programa de televisão, mas ser um partícipe na evolução da sociedade, buscando soluções para os problemas que se apresentam, estudando, pesquisando, colaborando assim, verdadeiramente, para a concretização da justiça social.

### **3 A ATIVIDADE DOCENTE COMO UM DOS FATORES DA CRISE NO ENSINO JURÍDICO**

Neste capítulo, com fundamento na evolução do ensino, sua transformação associada à legislação vigente, com suas previsões e deficiências, se pretende analisar, a partir do progresso do ensino jurídico e da inequívoca crise vivenciada atualmente, como se deu a formação do docente no ensino superior, evidenciando a real problemática do protagonista da docência e quais alternativas podem ser viabilizadas para a melhoria da qualidade do ensino jurídico, partindo da contribuição docente, mesmo reconhecendo, como afirma Venâncio Filho (1978-1979, p. 32) que “se a análise histórica nos oferece elementos para o diagnóstico, mais difícil se apresenta a terapêutica.”

Após a análise do capítulo anterior, deve-se reconhecer a atual situação da crise no ensino jurídico, considerando que, como foi demonstrado, os professores, apesar de participação essencial no processo de ensino-aprendizagem não são os únicos autores responsáveis por esta realidade. Mesmo assim, admitindo que a participação docente é um dos elementos da crise no ensino jurídico, por ser o docente célula importante no processo de ensino e que a sua contribuições pode realmente efetivar um aprimoramento no profissional que está sendo formado, serão analisados os pressupostos da Andragogia, como alternativa ao modelo de Pedagogia Tradicional, evidenciado ainda hoje nas salas de aula, e que contribuição esta ciência pode trazer para o aprimoramento das metodologias de ensino e as conseqüentes vantagens para o curso jurídico, discutindo-se, por fim, a questão ética no processo de formação não só dos alunos, mas também dos professores, a fim de contribuir na transformação no modelo atual.

A importância da educação jurídica, como já afirmava San Tiago Dantas (1978-1979, p. 53) na década de 50, assegura a uma sociedade:

[...] o predomínio dos valores éticos perenes na conduta dos indivíduos e, sobretudo dos órgãos do poder público. Pela educação jurídica é que a vida social consegue ordenar-se segundo uma hierarquia de valores, em que a posição suprema compete àqueles que dão à vida humana sentido e finalidade. Pela educação jurídica é que se imprimem no comportamento social os hábitos, as reações espontâneas, os elementos coativos, que orientam as atividades de todos para as grandes aspirações comuns.

A grande mensagem de San Tiago Dantas foi – como assinala Bastos (1997, p. 47-48), ao afirmar que:

[...] sabemos o *que* se deve ensinar em Direito: deve-se ensinar o Código, deve-se ensinar as leis e a doutrina e sua interpretação, mas nunca fica transparente *como* se deve ensinar Direito, ou quais as diferentes formas de se ensinar Direito. Para San Tiago, a base do aprendizado é o desenvolvimento do raciocínio jurídico, como observamos, ensinar o aluno a pensar juridicamente, a refletir juridicamente sobre os fatos e situações ou sobre a própria lei. Eu costumo sintetizar as preocupações de San Tiago com relação à questão do ensino de Direito com a seguinte frase: o importante para o estudante de Direito não é aprender a pensar com o Código, mas é aprender a pensar o Código.

Nessa linha, considerado, a partir dos ensinamentos de San Tiago Dantas (1978-1979), a importância de como se deve ensinar o Direito e ainda, que seria ousadia tratar, simultaneamente e de forma aprofundada, sobre os diversos fatores que podem refletir na crise no ensino jurídico e que os professores exercem um papel de absoluta importância nas escolas jurídicas, cumprindo a função principal de formar os profissionais do Direito, tem o presente trabalho um estudo particular no docente, na sua formação pedagógica e metodologias de ensino.

Como bem ensina Tânia Afonso (2005) cabe aos educadores definir o que pretendem dos futuros operadores jurídicos, para reconhecer a necessidade de se manifestar todas as potencialidades ocultas de um ser humano dedicado à missão jurídica. Mas para tanto, o professor precisa estar verdadeiramente preparado para esta missão em sala de aula, o que não é nada fácil. E essa preparação é necessária sob várias vertentes, pois o docente não só precisa de conteúdo, ou seja, sólido conhecimento e embasamento jurídico, mas também de capacidade de argumentar com os alunos e de incentivá-los a analisar de forma crítica os fenômenos jurídicos. Por

fim, precisa estar engajado nesta missão sob uma adequada formação pedagógica, não limitada à Pedagogia Tradicional, na qual impera o “ensino bancário”, mas uma formação que proporcione ao docente a possibilidade de desenvolver nos seus alunos a criatividade, o interesse pelo estudo, a interpretação crítica não só das leis, mas dos fatos que impulsionam uma constante transformação da sociedade.

Então, é necessário, como sugere Tânia Afonso (2005, p. 174) a reflexão “[...] sobre as diversas ações desenvolvidas no curso, concentrando o foco de análise na atividade docente e na qualidade de seu processo formativo.”

E essa análise é absolutamente necessária porque a participação do docente nos cursos jurídicos tem uma profunda importância na formação dos profissionais aptos a defender os direitos individuais de cada um, bem como os direitos sociais, num processo de fortalecimento das relações sociais que se encontram em constante ebulição.

Considerando que a docência perpassa pelo estudo de conceitos inseridos em disciplinas como Teoria da Educação, Didática, Psicologia da Educação, entre outras, e que os professores do ensino superior não têm conhecimento destas áreas, a não ser em caráter de autodidata – uma vez que não constam da sua formação obrigatória –, é patente a deficiência do docente universitário.

E contextualizando o professor nesta realidade bem esclarece Carlini (2004, p. 14):

Muitas vezes, os professores de Direito se valem exclusivamente de suas experiências profissionais e de sua própria visão de mundo para apresentarem suas aulas, fundamentado-as preferencialmente nos textos de lei, sem espaço para questionamentos seus e dos alunos. Professores. Prevalece a idéia de que quem sabe fazer, sabe ensinar; portanto, juízes, promotores, advogados, delegados, procuradores e outros profissionais de carreiras jurídicas são, naturalmente, chamados a ensinar nas escolas de Direito, independentemente de terem vivido qualquer tipo de formação pedagógica.

A crise do ensino jurídico, não resta dúvida, é uma herança advinda da forma como se ensinava o direito no século XIX. As práticas pedagógicas, por exemplo,

foram sendo transferidas, de um século para outro, sem que houvesse qualquer aprimoramento, necessário, inclusive pela própria evolução da sociedade e seus anseios, o que já justificava sua modificação e aperfeiçoamento. Como bem cita Aguiar (1991, p. 90), “[...] desde a fundação dos cursos jurídicos no País até hoje, as aulas não mudaram muito. Em compensação, o País...”

Ademais, hoje, nem mesmo o mínimo que se deve aprender nas escolas tem sido garantido nas instituições de ensino, onde os professores não ministram suas aulas, desrespeitam a carga horária e conteúdo e mantêm suas metodologias de ensino a exemplo das clássicas coimbrãs, o que é uma triste constatação frente à importância do ensino para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito.

E sobre a importância do ensino, bem explica Souza (2004, p. 199):

As transformações contemporâneas que afetam o ensino jurídico apontam para novas posturas ante o conhecimento e para novas metodologias no campo do “saber fazer” como competência básica do profissional do Direito. O “saber fazer” como competência do ensino jurídico envolve um conjunto de procedimentos e recursos metodológicos que objetivam fazer o elo entre a doutrina, a jurisprudência assentada, as leis codificadas e os comentários jurídicos à sua aplicação nos casos concretos, com o uso desses saberes na “práxis jurídica”.

Aliás, desde a criação dos cursos jurídicos, com o advento do decreto criador, (em 1827), já havia a distinção entre os simples bacharéis e os doutores que seriam, estes últimos, escolhidos para professores. Na íntegra, estabelecia o artigo 9º:

Os que freqüentarem os cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvação, conseguirão o grão de Bacharéis formados. Haverá também o grão de Doutor, que será conferido áquelles que se habilitarem com os requisitos que se especificarem nos estatutos, que devem formar-se, e só os que obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes.

Apesar da previsão positivista, não se tem notícia de que tenha sido aplicada. Inclusive, anos depois, como mostrado acima, foi tentando estabelecer duas formações nos cursos de Direito, destinando-se o grau de Doutor aos professores, reforma que não logrou êxito. Serve, no entanto, para demonstrar que desde sempre a preocupação

com a formação docente nos cursos jurídicos existiu, sem que verdadeiramente tenha se tomado qualquer iniciativa real para resolver ou mesmo diminuir esse limbo existente na formação pedagógica do docente no ensino superior.

Discorrendo no mesmo sentido é a brilhante colocação de Bittar (2001, p. 87) ao reconhecer que:

Os lentes catedráticos escolhidos para serem os portadores da palavra jurídica não eram necessariamente didatas. Apesar da preocupação inscrita no decreto imperial de formar graduados em Direito e lentes para o ensino do Direito, a cultura do ensino jurídico é algo tardio na sociedade brasileira; isso quer dizer que se preparavam conhecedores para explicar leis, mas não quer dizer que fossem preparados verdadeiros profissionais da educação para a área jurídica.

Ressalte-se que foi San Tiago Dantas, como já citado, um dos primeiros a discutir como se deve ensinar Direito, com a preocupação de como se realizar o “desenvolvimento do raciocínio jurídico.” E a temática é absolutamente importante, pois cabe ao professor ensinar seus alunos, de forma interdisciplinar, criativa, atualizada, restando ainda ao professor, a missão de conscientizar seus alunos da importância que, é para o bacharel, futuro advogado, juiz, promotor, delegado, professor, o conhecimento que deve se manter atualizado por toda uma vida. Não sendo assim, corre-se o risco de permitir que se cometa “o suicídio social dos operadores jurídicos”, com a conseqüente total derrocada dos cursos de Direito, com reflexos inquestionáveis para toda a Nação.

Como apropriadamente ressalta Sunakozawa (2005, p. 254):

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, das ações dos novos juristas.

Daí então a importância da participação docente, como instrumento de fortalecimento do ensino jurídico no país, capaz de contribuir na formação dos bachareis, por intermédio de um ensino de qualidade, moderno e potencialmente capaz

de contribuir para a criação e recriação do direito vivo, necessário a manter a estabilidade das relações em sociedade.

### **3.1 A FALTA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

*“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”*

(Cora Coralina)

É bem verdade, como já reconhecido anteriormente, que o ensino superior no Brasil sofreu uma expansão entre as décadas de 70 e 90, proporcionando o acesso, principalmente da classe média, ao ensino superior. Por consequência, para dar sustento aos inúmeros cursos criados ao longo deste anos, inevitavelmente cresceu, também, o número de professores no tablado, sem que houvesse cursos de formação docente capazes de prepará-los. Conforme Moreira (2000, p. 63), “o número de professores universitários aumentou pouco mais de 50 000 (cinquenta mil) em 1970 pra quase 110 000 (cento e dez mil) em 1980”. Em 2005 este número já era de 230.784 professores (Fonte: MEC/ Inep/ Deaes).

No entanto, o que se vê é que as políticas eficazes para proporcionar esta expansão foram fragmentadas e, especificamente, no tocante ao professor pouco se buscou para prepará-lo para estar em sala de aula, tampouco houve qualquer inovação nos paradigmas da Pedagogia.

Nesse sentido, Bastos (1997, p. 52) reconhece que “A questão da expansão marcou o curso de Direito, mas a contracena que efetivamente problematizou o ensino de Direito foi a ausência de programas eficientes de formação docente.”

Da mesma forma que foi repentino o crescimento do ensino superior no país, a demanda exigiu que os profissionais – no caso específico do curso de Direito – assumissem as salas de aulas em verdadeiro caráter de emergência e, na maioria das

vezes, complementar à atividade de advogado, juiz, promotor, sem nem mesmo ter qualquer vocação para a docência.

Esta é uma situação realmente preocupante em todo o ensino superior jurídico no Brasil. A formação do docente “é um processo complexo”, que demanda necessariamente preparação para o exercício da docência, sem esquecer a vocação que deve pautar o exercício de qualquer atividade. Ademais, os aspectos de sua formação pessoal também não podem ser desconsiderados dentro deste contexto. É bem verdade que não é suficiente para a atividade da docência o conhecimento do conteúdo a ser ensinado aos alunos, a formação pessoal do docente, o próprio desenvolvimento da sua atividade profissional, exercida em paralelo à docência, as relações interpessoais, os valores do professor, seus princípios éticos, tudo é considerado e servirá de base para o exercício da atividade.

O sistema legal vigente no país, impõe a formação de professores para o ensino básico através de curso de licenciatura. Resta aos cursos de bacharelado a formação dos advogados, médicos, engenheiros e outras tantas profissões. Mas há que se reconhecer que nestes cursos, não há objetivo de formação de professores. Na verdade se formam profissionais que eventualmente podem dedicar suas carreiras à docência, sem que encontrem, na graduação, instrumentos que contribuam eficientemente para esta formação específica.

De acordo com Gil (1997, p. 13),

[...] a preparação do professor universitário ainda é bastante precária. Seguramente, a maioria dos professores brasileiros que lecionam em estabelecimentos de ensino superior não passou por qualquer processo sistemático de formação pedagógica. E ainda mostra certo vigor a crença de que o fundamental para o exercício do magistério nesse nível é o domínio adqueado da disciplina que o professor se propõe a lecionar.

No Brasil não há qualquer exigência específica para o professor do curso de Direito, no tangente a sua formação pedagógica. Na verdade, qualquer egresso de um curso de Direito, ou seja, um Bacharel em Direito está apto a ministrar aulas, não

existindo licenciatura para o ensino jurídico e muitas vezes sendo exercida em caráter de profissão acessória.

Aliás, o INEP (2006) em recente estudo sobre a docência superior no Brasil, após um levantamento realizado com os professores através do cadastro destes docentes, destacou que ainda há 27.336 professores no ensino superior apenas com o título de graduação – o que equivale a 11,8% do total de docentes no Brasil.

Não existe no país regulamentação para a formação do professor do ensino superior. A própria previsão da Lei de Diretrizes e Bases quando define que os professores sejam preparados para a docência através dos cursos de especialização *lato sensu* ou cursos de mestrado e doutorado (*stricto sensu*), sem que sequer haja um caráter obrigatório quanto a isso, abrindo espaço para que docentes sem qualquer experiência, possam ser inseridos em sala de aula.

Como bem situa Monteiro (2004, p.118) “[...] o espaço acadêmico destinado à formação de professores para a graduação em Direito é o da pós-graduação.” No entanto, os cursos de pós-graduação *lato sensu*, no Brasil, por sua vez, não apresentam necessariamente a disciplina, por exemplo, de Metodologia do Ensino Superior como obrigatória, restando, então, aos cursos de mestrado e doutorado a árdua missão de formar os docentes para ensinar e, para tanto, estabelecem disciplinas que tratam sobre o magistério superior. É patente reconhecer que titulação nem sempre equivale à qualificação e que mesmo quando os cursos *stricto sensu* titulam os docentes, podem não qualificá-los para a docência.

Cabe, pois, às pós-graduações *stricto sensu* no Brasil, com seus programas de mestrado e doutorado, além do treinamento de pesquisadores, a missão de formação dos professores para a graduação e também para lecionar a disciplina de Filosofia do Direito. [...] O resultado dessa situação é que o professor que vai à busca de titulação, hoje exigida, até institucionalmente, como quesito de avaliação do cursos jurídicos, não encontra ali a garantia de sua formação docente com a amplitude desejável para a transformação do ensino jurídico em comunicação de elementos vivos, reflexivos e didaticamente plurais aos profissionais que serão ao fim formados por cada curso. (MONTEIRO, 2004, p. 118).

A verdade é que, mesmo reconhecendo a importância dos cursos *stricto sensu*, há que se ter em mente que estes preparam o pesquisador, sem que se perceba, muitas vezes, a real contribuição para a formação e preparação para o docente.

Sobre o tema, o doutor Garcia (2007, p. 1), publicou artigo sobre o “real significado do título de doutor na qualidade do ensino” e afirmou de forma brilhante e corajosa que “a principal questão relacionada com esse aspecto está na total ausência de alinhamento das políticas que norteiam a pós-graduação no País com as reais necessidades do magistério superior.”

Não resta dúvida que quando a LDB estabeleceu que pelo menos um terço do professores de um curso superior deveriam apresentar titulação de mestre ou doutor, o que se percebeu foi uma forte tendência do Estado em conferir a estes cursos o lugar para formação dos professores, sem dispor de qualquer outro mecanismo paralelo para uma efetiva formação específica do docente.

Para Isaia (2006), mesmo reconhecendo que o entendimento das instituições é de que os docentes são os responsáveis pela formação dos profissionais, a sua formação não tem sido valorizada nem pelas IES nem pelas políticas voltadas para a educação superior.

Não se pode olvidar que este descaso gera sérias consequências para o ensino no Brasil, posto que a função de formar profissionais traz reflexos para formação imediata do acadêmico, bem como para o futuro profissional. Deixar toda a responsabilidade pela formação do professor para os cursos de mestrado e doutorado como se vê hoje, é realmente uma situação que materializa o descaso reconhecido.

A problemática é ainda mais gritante quando se entende que nem mesmo os cursos *stricto sensu* são obrigatórios para permitir o docente em sala de aula. Aí encontramos hoje nas universidades, faculdades isoladas, e centros universitários, a seguinte situação: não há curso obrigatório para formação docente, restando de forma preferencial, a formação destes através dos cursos de mestrado e doutorado, mas para estes, também, não são obrigatórios.

Infelizmente, mesmo para mestres ou doutores, o que se vê na prática é que os professores, muitas vezes acabam não conseguindo cumprir seu papel por absoluta deficiência pedagógica, face ao despreparo para estar em sala de aula, posto que, muitas vezes, sequer tiveram qualquer contato com metodologias de ensino, nada sabendo sobre “[...] construção coletiva do conhecimento, interatividade e outros conceitos modernos da educação.” (GARCIA, 2005, p. 1).

Atualmente, os cursos de mestrado e doutorado acabam por fomentar a elaboração das teses, sem que haja real investimento na preparação docente para a árdua tarefa de educar. É inequívoco que não há preocupação por parte dos cursos de pós-graduação para o ensino da Didática ou de técnicas para transferência do conhecimento. Assim, o que se percebe hoje nos cursos jurídicos são professores com absoluto domínio de conteúdo, mas quase sempre sem qualquer didática para ensinar, posto que não foram preparados para isso. Ressalte-se que esta situação é muitas vezes reconhecida nas avaliações dos alunos que reconhecem sua competência técnica, mas criticam sua didática. Como bem ensinam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37):

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiências significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

É então que encontramos o professor do ensino superior no Brasil totalmente desamparado e perdido. O Estado não impõe, através de legislação, qualquer determinação no sentido de estabelecer a formação e preparação docente. As instituições de ensino, tampouco, assumem esta responsabilidade, registrando-se raras exceções de programas de capacitação pedagógica para docentes. O professor fica então na sua atividade solitária, tentando acertar no exercício da docência com seus próprios modelos particulares e através de seus próprios erros.

E essa realidade é fruto do descaso da docência no Brasil, em que são considerados como critérios para a avaliação dos docentes sua titulação e produção

científica, restando de lado a preocupação com a formação docente. E esta não é uma realidade somente brasileira. Internacionalmente, onde é também patente o crescimento do ensino superior, já há uma crescente preocupação com a formação do docente e como pode ser possível inovar nas propostas metodológicas.

Godoy (1997, p. 115), analisando o tema, salienta que:

[...] esta questão também está presente em outros países, sendo parte de um problema mais amplo e relacionado à própria preparação e carreira do professor universitário, muito mais voltada para sua formação enquanto pesquisador do que para o exercício da docência.

Aliado ao grande problema da pouca ou total inexperiência pedagógica do professor, em relação a sua absoluta ausência de formação para o ensino, também é forte o descompromisso para esta atividade. A soma destes e de outros fatores nos leva à crise que está sendo presenciada hoje nos cursos e, especialmente nos de direito.

O professor Vitagliano (2000), em artigo publicado sobre a crise no ensino jurídico, cita a professora Maria de Lourdes Seraphico Peixoto da Silva que, em conferência proferida no XII Encontro das Faculdades de Direito, publicada na *Revista de Direito Civil* nº 31, trata sobre a “Carência de capacitação de seus docentes” e faz um verdadeiro “raio-x” da situação docente atual, apontando algumas das deficiências existentes, resumindo de forma ímpar como estão nossos professores, e constatando que o docente carece de formação pedagógica e metodológica atualizada.

O autor reconhece ainda que mais da metade dos docentes jamais passou por serviços de diagnósticos e treinamento ou fez cursos de metodologia de ensino superior; raros são os professores conscientes de sua profissão, a maioria encara o magistério como uma atividade a mais. A mentalidade absolutamente auto-suficiente dos professores que consideram não necessitar de qualquer apoio que não o de seu próprio saber jurídico, esquecendo-se de que para ensinar não é suficiente saber o conteúdo, há que estar dotado, pelos menos, de um mínimo de habilidades técnicas de ensino, desprezando, por absoluto, cursos e treinamento no uso de tecnologia específica que tenham validade imediata e concreta, quer dizer, que sejam

relacionados diretamente com a função essencial do docente que é a instrução em sala de aula, a qual só se torna eficaz, à medida que tende a desenvolver o raciocínio heurístico, em absoluto analfabetismo em relação à necessidade da formulação de objetivos gerais para a eficiência e eficácia do *processo* ensino-aprendizagem, bem como em relação aos métodos que se pode utilizar na seleção dos conteúdos programáticos e na formulação desses objetivos.

Hábito, nada salutar, de fazer da aula um ditado ou cópia que infantiliza o aluno obstaculizando o desenvolvimento de seu raciocínio e impedindo qualquer formulação diversa da chamada “matéria” ou “ponto dado.” Mentalidade medíocre de quem identifica a missão do professor com o cumprimento do programa, ou transmissão de conhecimento, como um gravador, simplesmente em nível de informação. Falta de conscientização de que nada se faz, em termos de aprendizagem, pelo exclusivo monólogo de quem ensina, porque só se dirige essencialmente à memória do aluno, e é sobremodo receptivo, não exercitando o raciocínio e impedindo a cooperação dos alunos, o que gera desinteresse.

Fica, então, clarividente a deficiência do nosso docente que padece de inúmeras carências para o exercício da arte de ensinar. E a seriedade do problema é que, como já ressaltado, sob o aspecto legal, não há requisitos específicos para ser professor, tampouco há obrigatoriedade de qualquer mecanismo para a formação docente desenvolvido pelo Estado. Por conseqüência, a grande maioria das instituições de ensino não estabelecem programas de capacitação ou formação docente. Aliado a esta realidade, os professores por sua vez, muitas vezes com o discurso da baixa remuneração ou sob a bandeira de que não precisam de qualquer preparação pedagógica, associado ao descaso com que tratam a docência, pouco ou nada fazem para melhorar, com louváveis exceções. Todo o sistema, da forma como estruturado hoje, deixa a profissão (docência) absolutamente desamparada e perdida.

É de se concordar com Isaia (2006), que reconhece chamar atenção que professores e instituições de ensino não compreendam a real necessidade de preparação específica para o exercício da docência. E nessa linha, questiona-se, o próprio Estado,

mais que os professores de forma particular e as instituições, por se manter alheio a esta deficiência e realidade.

Infelizmente, é necessário reconhecer que determinadas situações precisam estar positivadas, regulamentadas e estabelecidas perante à sociedade, porquanto não se concebe deixá-las soltas, sob pena das sérias consequências que poderam ocorrer, e uma delas, certamente, é o caso da docência no ensino superior. Há que se estabelecer a obrigatoriedade de formação pedagógica, com a disposição de metodologias que possam contribuir para o exercício do professor em sala de aula, como, por exemplo, já está normatizado para a docência do ensino básico. Outra possibilidade real, é também ser estipulada em caráter obrigatório, a prestação de capacitação aos professores pelas próprias IES, em cursos periódicos.

Como sugere a citada autora,

Atualmente, cada vez mais é consenso que a formação e o desenvolvimento profissional docente são tributários de iniciativas que englobam grupos de professores e ainda abarcam políticas institucionais. Como observam Zabalza (2004) e Marcelo Garcia (1999), não basta a vontade individual dos professores, é necessário um esforço organizado, com responsáveis específicos para desenvolver ações formativas, voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores. (ISAIA, 2006, p. 73).

Para que o curso jurídico possa ser inovador, estar em consonância com a nova ordem mundial, sem ficar alheio aos anseios da sociedade, consciente do papel fundamental exercido pelos estudantes advindos da educação jurídica, com absoluta representatividade em um dos Poderes do Estado, não basta que haja incentivo aos professores para que melhorem sua titulação, com incentivo à participação nos cursos de mestrado e doutorado. Também, e de forma simultânea, há que haver a efetiva contribuição no aperfeiçoamento das práticas metodológicas que se alcança a partir de verdadeiros cursos e aperfeiçoamento para o exercício docente.

Se de fato se busca uma reforma no ensino jurídico no Brasil, não há como se alcançar o sucesso sem que se tenha em mente que tudo passa, do início ao fim, pelos professores, sua formação e nas metodologias usadas para viabilizar o aprendizado. É

imprescindível considerar e reconhecer que o professor é um dos elementos essenciais da relação ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, há que se ter em mente que o ensino jurídico não deve ensinar a lei e sim o direito, como também não só aplicar o direito e, sim, criá-lo. É retrógrado ensinar a memorizar, quando o que se deve buscar é o ensinar a pensar, buscando muito mais o formar do que o informar, deixando de lado também a formação estritamente profissionalizante do egresso do curso jurídico, através de aulas ministradas de forma dogmática, unidisciplinar, como se fossem compartimentos estanques, o que é absolutamente ultrapassado e inadmissível.

Analisando a proposta do ensino do Direito e a relação professor-aluno, pontua Bittar (2001, p. 88) o seguinte:

Enfim, entende-se atualmente que a proposta de ensino do Direito não se esgota no conhecimento da letra da lei. Entende-se também que o ensino do Direito não pode estar alijado do emprego de recursos tecnológicos, didáticos e paradidáticos, sob pena de desconectar-se da realidade social em que se insere e de não atingir a finalidade comunicativa à qual se destina em uma cultura informatizada. Deve-se, portanto, neste contexto, esmerar por construir uma filosofia da educação, no qual se priorizem as idéias de processo de aprendizagem, interação entre ensino formal e necessidades da vida, acessibilidade democrática ao ensino, participação do aluno na formulação das idéias, divisão de competências administrativas e educacionais entre corpo docente e discente etc.

São múltiplos os motivos e razões, que se podem expor, até de modo analítico-comparativo, para provar a insuficiência da metodologia de ensino puramente expositiva, baseada na impositiva e unilateral leitura da lei, em face de uma metodologia dialogada e participativa (experiência, pragmática, dinâmica, dialética, flexível, interativa...), que se adequadamente empregada na área jurídica, poderia surtir fortes e novos resultados no desempenho acadêmico dos alunos.

Vale ressaltar que não se concebe que para ser professor do ensino médio e fundamental haja a necessidade de os professores passarem por um processo de formação pedagógica, e na docência de ensino superior não haja qualquer preparação específica.

Observe-se que o professor do ensino básico passa por uma preparação pedagógica, submetendo-se ao estudo de disciplinas como Psicologia da Educação,

Didática de Ensino, para que possa ser o professor capacitado para o exercício da docência, enquanto que o docente do ensino superior não sofre qualquer exigência de formação pedagógica.

Como bem ressalta Garcia (2005), o Plano Nacional de Pós-Graduação, lançado em 2005, nada fala sobre a formação dos docentes para o exercício do magistério, sem abordar em momento algum o tema Pedagogia. No caso específico do curso de Direito, além do processo de formação pedagógica, torna-se imprescindível a implementação de políticas que conduzam ao envolvimento do docente na formação dos alunos.

Não se pode mais aceitar que permaneça o formato do ensino bancário, como a Pedagogia Tradicional, com aulas meramente expositivas, sem que se considerem as experiências dos alunos, sua criatividade e capacidade crítica, em que professores, simplesmente “depositam” o ensinamento em seus aprendizes.

Com bem ensina Holanda (2005, p. 181): “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.” E conclui:

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 outras metodologias aplicáveis a cada momento do processo ensino/aprendizagem. (HOLANDA, 2005, p. 182).

Mas este certamente não é um modelo fácil de ser implementado, tampouco é possível sem que os professores sejam preparados para esta nova realidade. Há que se ter em mente e ser consciente que este processo precisa ser amadurecido, sendo necessário que as IES promovam e incentivem esta preparação do professor, com novas estratégias pedagógicas, face à atual realidade que se vivencia, através de maciça preparação em cursos presenciais, estágios prévios e constante reciclagem.

Além deste processo de conscientização, há que ser implementado de forma obrigatória e sistematizada, nos cursos de pós-graduação, seja *estricto* ou *lato sensu* a disciplina de Metodologia do Ensino Jurídico ou Didática do Ensino Superior como tentativa de minizar a sofrível realidade evidenciada hodiernamente nas salas de aula, mas tendo-se em mente que não é a solução para o problema da formação docente.

Em processo mais elaborado, cursos específicos de licenciatura para a docência superior deveriam ser criados, ainda que de curta duração, como requisito mínimo obrigatório para o magistério superior. Mesmo que a medida, a princípio, possa parecer antipática, há que se ter em mente que não se pode mais manter a questão da educação superior da forma insensível como hoje está sendo mantida.

Como pontua de forma irretocável Nalini (2004, p. 236): “[...] enquanto não se conferir seriedade ao trato da educação, a começar da seleção e reciclagem dos professores, não haverá solução eficiente para muitos dos problemas brasileiros.”

Como já citado acima, o Estado, ao editar a LDB prescrevendo, em seu artigo 65 que “[...] a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá a prática de ensino de, no mínimo, trezentas e sessenta horas”, assumiu importante responsabilidade sobre a atual situação, ainda mais quando se sabe que, nos cursos de mestrado esta carga horária é em média de 45 ou 60 horas, o equivalente a uma disciplina, quando esta é incluída.

É clarividente que, mesmo não havendo exigência legal para a docência do ensino superior quanto à formação pedagógica do professor, é crescente o sentimento de que há realmente a necessidade da formação pedagógica, inclusive sendo reconhecido pelos próprios docentes. Aliás, alguns, muitas vezes, buscam sozinhos aprimoramento, em completa solidão, porquanto verdadeiramente a preparação pedagógica não é uma tarefa fácil, mas o que se vê é que a prática do auto-estudo, de forma isolada e acanhada, nem de longe pode ser a solução para o problema e na verdade acaba por angustiar o docente que se percebe numa realidade de isolamento e desamparo, trazendo profunda angústia para a relação, pois o estudo isolado, sem

orientação e fundamento técnico, acaba por não preparar o professor, ficando este sem saber como caminhar nesta difícil e complexa tarefa que é ensinar.

“Com efeito, a solução não é o caminho precário do autodidata, mas sim o de um sistema de ampla qualificação docente que não passe apenas pela titulação acadêmica, mas também pela incursão na Metodologia do Ensino.” (MONTEIRO, 2004, p. 120).

Em não sendo modificada esta realidade evidenciada nos cursos de Direito, vai-se continuar assistindo a um suposto ensino jurídico. Não se pode acreditar que os professores, que jamais tiveram qualquer noção sobre didática pedagógica, psicologia educacional ou qualquer contato com técnicas de transmissão de conhecimento, possam, de verdade, contribuir para a completa formação do aluno, é claro, salvo raríssimas exceções de professores que se propõem a fazer o diferencial.

E então, se de um lado o professor é muitas vezes inabilitado para estar na sala de aula e, do outro lado, comunga da aceitação do corpo discente que muitas vezes está tão somente preocupado com a sua formação (leia-se: receber o diploma) interessado no ensino que pouco exija, não resta dúvida que o *pacto da mediocridade* é inevitável, perdendo, não só o aluno, que se propõe à formação jurídica e acaba sendo vítima do “estelionato educacional”, como a própria sociedade.

“De alguma forma se constituiu como senso comum no ensino do direito a referência à expressão *pacto da mediocridade*, correspondente a: os professores fingem ensinar e os alunos fingem aprender.” (SILVA, 2004, p. 23).

Há que se falar em sociedade, a qual perde muito – acima de tudo por ser o curso de Direito o único habilitado a formar, não só os advogados, como também de forma exclusiva, as autoridades que compõem o Poder Judiciário e as funções essenciais à justiça, como os juízes, procuradores, promotores e defensores públicos –, pois a debilidade destes profissionais interfere sim na vida e no exercício do direito do cidadão comum.

Acreditar que a simples função de “gerar conhecimentos em seus domínios específicos” é satisfatória para autorizar a presença de um profissional em sala de aula sob o manto da docência, e manter esta estrutura na realidade contemporânea do ensino, é pactuar com as deficiências hoje vivenciadas, além de contribuir para a manutenção do modelo que propaga a péssima formação dos profissionais jurídicos.

Não é simplesmente o conhecimento sobre determinada matéria ou área específica que habilita o professor. Há que se ter “consciência da docência” e reconhecer que faz parte do processo de ensino, a preparação direcionada para a docência que impõe conhecimento pedagógico. Diante da realidade atual, da lacuna existente na LDB, o que se faz necessário é a busca por alternativas que possam contribuir na formação pedagógica e, por consequência, “revirar a práxis didática.”

Considerando então a situação docente atual (o que se tentou demonstrar neste trabalho), é compreensível entender pelos motivos acima expostos, que os métodos clássicos de ensino ainda estão presentes nos cursos superiores, sendo um inequívoco retrocesso. Mas como esperar do docente alternativas e inovações nas metodologias de ensino se nem mesmo conceitos básicos de formação pedagógica lhe foram ensinados? Os professores, em sua maioria, frente à absoluta ausência de formação pedagógica, não têm qualquer noção, salvo a do senso comum, do quão prejudicados são seus alunos em razão da metodologia aplicada no dia-a-dia nas salas de aula, que é o lugar, senão o mais importante, um dos mais, no complexo processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, tem-se a partir da Andragogia, uma possibilidade de alternativa para contribuir no processo de aprendizado e formação dos professores, e que, por consequência, poderá ter bons resultados no exercício da docência.

Mas esta proposta tem um condão absolutamente contributivo, ou seja, a idéia é colaborar de forma positiva para melhorar a postura do professor em sala de aula e durante todo o processo de ensino-aprendizagem, mesmo reconhecendo-se, e é importante registrar que de nada adianta a melhor formação docente se o professor se proponha a este *mister* sem conhecimento suficiente para contribuir com seu alunado no tocante à intimidade com o conteúdo, especificamente.

### **3.1.1 A Andragogia como alternativa na formação do docente**

De uma forma geral, os alunos pela própria essência do ser humano, se diferem entre si; uns aprendem mais rápido, outros têm mais disposição e boa vontade para aprender, e certamente a experiência de vida de cada aluno e suas expectativas são fatores essenciais para sua postura em sala de aula.

O professor (seja quem for) ao entrar em sala de aula sabe que essa diferença é clarividente e as expectativas são as mais diversas. Mas mesmo assim, o que se tem visto são professores mantendo uma única postura como se pudesse ter em sala de aula um público homogêneo, deixando de lado a diversidade que é inequivocamente evidenciada no ensino superior e se bem explorada pode ser ótimo instrumento de desenvolvimento do aprendizado. A presente situação pode ser justificada na medida que ficou reconhecido que os professores não têm preparo técnico para entender os diferentes contextos da relação de ensino-aprendizagem.

Mais importante ainda é que o professor, além de não perceber esta diferença, se utiliza da Pedagogia Tradicional para trabalhar com seus alunos como quem forma a uma criança no ensino médio, que também é uma realidade imposta, porquanto não houve qualquer contribuição na formação docente para trazer a sua realidade um modelo e proposta diferenciados.

É sofrível reconhecer, mas ainda há professores que ensinam em suas aulas, a exemplo de como o faziam seus próprios mestres no seu tempo de estudante e utilizando-se de técnicas empregadas no ensino médio. A verdade é que muitos estudos têm sido realizados, porquanto, resta inequívoco que é falido o método com que os professores vêm ensinando seus alunos dos cursos superiores, com metodologias arcaicas e esquecendo que as diferenças que se encontram em sala de aula precisam ser observadas para que seja obtido total sucesso na formação do discente.

Como apropriadamente citam Cavalcanti e Gayo (2005, p. 46), “Jean Jacques Rousseau foi o primeiro a perceber que crianças não são miniaturas dos adultos”, portanto, a estes últimos, não se podem utilizar métodos didáticos criados para formar as crianças, como é o caso da Pedagogia Tradicional. Tampouco, é viável tratar igualmente os estudantes como se fossem iguais, haja vista suas significativas diferenças. Nessa linha, não há mais como buscar somente na Pedagogia Tradicional os mecanismos básicos para o ensino. O professor tem que estar em contato com outras técnicas viáveis para facilitar a relação de ensino.

Para Isaia (2006), os professores e instituições precisam desenvolver um trabalho articulado e corporativo que invista na dimensão pedagógica da docência, considerando as condições estruturais propícias ao seu exercício, com políticas de formação docente continuada e em exercício. Particularmente, entendemos que estas políticas também precisariam ser desenvolvidas pelos órgãos públicos voltados para a educação, no caso, partindo, especificamente do MEC.

Seja como for, reconhecendo que alguma proposta há de ser feita, e admitindo-se que os “professores não formam e nem se formam no vazio”, o presente estudo propõe a Andragogia, como alternativa na preparação docente para contrinuir na formação do aluno, podendo ser uma excelente técnica para ajudar o professor, necessitando, no entanto, que este possa ser apresentado a esta possibilidade, o que poderá ser efetivado através de políticas institucionais que visem a preparação do docente sob os princípios da Andragogia.

Diante da necessidade real de que os docentes busquem aprimoramento de outros métodos para contribuir na formação do adulto, necessário se faz a realização de treinamentos com os professores para que possam ter intimidade com os métodos andragógicos e, assim, utilizá-los em sala de aula.

O professor, através deste treinamento, precisa estar consciente de que a ele cabe a missão de transformar-se em um tutor, devendo agir com respeito ao aluno, figurando com um incentivador do aprendiz adulto, colocando-o como sujeito ativo do processo ensino/aprendizagem.

Através desta possibilidade, pode ser desenvolvido no professor, muito mais que simples método de ensino, mas também a compreensão de “sensibilidade ante o aluno; valorização dos saberes da experiência; ênfase nas relações interpessoais; aprendizagem compartilhada (professores e alunos); integração teoria/prática; e, também, o ensinar a partir do respeito à aprendizagem do aluno.” (ISAIA, 2006, p. 76).

Referido método, é perfeitamente aplicável ao ensino jurídico, reconhecendo, Bittar (2001, p. 89) que:

[...] no lugar de se ver no aluno apenas um receptor do discurso didático-jurídico, deve-se sobretudo, tomá-lo como um sujeito participante e ativo do raciocínio dialético jurídico, ou seja, deve-se prever o aluno como parte da aula, como parte da pesquisa conducente à aula, enfim como parte dos processos de aprendizagem.

Aliás, o respeitável professor Melo Filho (1977), em sua sugestiva obra *Metodologia do Ensino Jurídico*, entende que somente um método de ensino dinâmico, que explore a participação do aluno, fazendo-o pensar de forma crítica, pode ser uma alternativa viável de ensino:

Efetivamente muita coisa se tem dito com relação aos métodos de ensino nos Cursos de Direito. Alguns aludem à hipertrofia do teórico em detrimento do prático, enquanto outros combatem a utilização abusiva do método expositivo, taxando-o de superado e retrógrado. Em função disso propugnam por um método ativo de ensino que, ao invés de deixar o estudante numa atitude completamente passiva no curso da aula, seja capaz de estimular o desenvolvimento da capacidade criadora do aluno. (p. 19).

E a Andragogia pode ser uma alternativa para realização deste ensino, uma vez que o método estabelece uma postura do professor a tratar o aluno como partícipe na relação ensino-aprendizado, incentivando o aprendizado através do “aprender fazendo”.

Assim, a proposta que se faz no presente estudo é a previsão de cursos sobre metodologias andragógicas como suporte para a formação docente que, aliada à Pedagogia Tradicional, possa transformar o professor em instrumento para alcançar

um ensino jurídico atual, crítico, instigante, capaz de contribuir, verdadeiramente, para a formação dos egressos dos cursos jurídicos, possibilitando que professores e alunos possam aprender e ensinar simultaneamente.

### 3.1.1.1 Origem, aplicação e pressupostos

O termo “andragogia” foi utilizado pelo alemão Alexander Kapp (1833) e também, citado por Rosenstock (1921), Susan Savecevic e Pierre Furter (1974), tendo este definido Andragogia como a filosofia, ciência e técnica da educação de adultos.

Para Piconez (2003, p. 4) “A **prática andragógica** deve procurar refletir uma ação compreendida nas experiências concretas do indivíduo. A didática do adulto deve, pois, necessariamente, partir da situação específica em que se encontra o aluno.”

Especialmente, Malcolm Knowles resgatou o termo, surgindo nos Estados Unidos como um dos autores que mais estudou sobre o assunto, a partir da década de 70. Na proposta do modelo andragógico, o adulto é sujeito do processo ensino/aprendizagem em que os alunos adultos são indivíduos independentes. Nesta perspectiva, o modelo propõe explorar o possível das características dos adultos.

Mas para se alcançar sucesso, é necessário que o professor desligue-se dos modelos clássicos tradicionais, pelo menos a princípio e, indo além do conhecimento dos conteúdos a serem ministrados, tenha capacidade para orientar seu aluno, incentivando os estudos, numa relação constante de ensino e aprendizado simultâneo.

Verifica-se que, mesmo o ser humano passando por um processo de acentuadas mudanças, no qual a concorrência de força exige das pessoas um constante aperfeiçoamento – justificando uma luta constante por aprendizado e excelência em ensino – os sistemas educacionais continuam a ter na Pedagogia Tradicional, o método mais aplicado para a educação dos cursos superiores que, em regra, contam com adultos no corpo discente ou jovens que sairão da faculdade já amadurecidos.

Partindo da premissa de que um adulto, na consecução de sua formação, não pode ser tratado como criança e adolescente, visto que se trata de um sujeito de razão, inteligente, consciente, livre, responsável e autônomo, além de “como tal capaz de tomar decisões, fazer escolhas, direcionar suas ações para perseguir seus objetivos” (CAVALCANTI; GAYO, 2005, p. 46), impõem-se o estudo e aplicação de outros métodos que possam ser utilizados a fim de que se garanta um melhor aproveitamento do aprendizado dos adultos, situação que ainda não foi percebida por várias instituições de ensino. É indiscutível que as escolas e, principalmente, as universidades continuam aplicando para os adultos as técnicas que são empregadas nas escolas de criança, através da Pedagogia Tradicional.

Nessa perspectiva, fica evidente que o professor, do outro lado, não pode portar-se como quem ensina alunos dependentes, sem importar-se com as experiências de cada um, sua motivação para o aprendizado, pelo contrário, deve transformar-se na figura de um tutor, propondo-se a ser um incentivador do aprendizado, funcionando como um moderador, buscando potencializar o aprendizado do aluno.

Comentando as idéias de Knowles (1970), Teixeira (2006b, p. 1) afirma que:

A teoria de Andragogia de Knowles é uma tentativa para desenvolver uma teoria específica para o aprendizado relacionado a pessoas adultas. Knowles enfatiza que adultos são auto-direcionados e esperam ter responsabilidade para tomar decisões. Os programas de aprendizado adulto precisam se adaptar a esse aspecto fundamental.

Não se pode mais tratar a educação de adultos igual a das crianças e adolescentes, pois as características que diferenciam as faixas etárias são essenciais para impor métodos diferenciados, considerando que a educação voltada para os adultos deve ter como pressupostos a independência que impera no indivíduo amadurecido, o qual se torna autodirigido, além da bagagem de experiência que traz consigo e a motivação para o aprendizado.

Conforme Knowles (1970 *apud* TEIXEIRA, 2006b), à medida que se tornam adultas e maduras, as pessoas sofrem transformações, como: passam a ser indivíduos

independentes autodirecionados; acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado futuro; seus interesses pelo aprendizado se direcionam para o desenvolvimento de habilidades que utiliza no seu papel social, na sua profissão; passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprenderam, reduzindo seu interesse por conhecimentos que serão úteis no futuro.

Para Teixeira (op. cit.), a Andragogia faz as seguintes suposições sobre esse modelo de aprendizado: (1) adultos precisam saber porque têm de aprender algo; (2) adultos precisam aprender experimentalmente; (3) adultos abordam o aprendizado como resolução de problemas; e (4) adultos aprendem melhor quando o tópico é de valor imediato.

Através da Andragogia alguns métodos de aprendizado podem ser aplicados, encerrando a exclusividade da aula expositiva, partindo, assim, para inovações como discussões em grupo, aprendizagem baseada em problemas, simulações, isso apenas para exemplificar algumas das propostas viáveis.

### **3.1.1.2 Contrapondo as práticas pedagógicas tradicionais**

A palavra *andragogia*, deriva das palavras gregas *andros* (hmem), *agein* (conduzir) e *logos* (tratado, ciência) e surgiu para denominar a ciência da educação de adultos.

A Pedagogia e a Andragogia são espécies do gênero Antropologia que é “a arte e ciência de educar permanentemente o ser humano em qualquer período de seu desenvolvimento psicológico em função de vida cultural, ecológica e social.” (FAVA, 2006, p. 1).

No modelo pedagógico tradicional, o aluno simplesmente precisa aprender o que o professor ensina, sem qualquer questionamento, mantendo uma relação de dependência, em que predomina a autoridade do professor sobre o aluno, sem que a experiência deste último tenha qualquer relevância; nesse modelo o formato

educacional é o da transferência passiva do conhecimento, através da exposição verbal.

Ainda hoje, nos cursos jurídicos, essa metodologia voltada para a Pedagogia Tradicional, domina as salas de aula sem que se percebam mudanças no sentido de inovar as práticas de ensino, mantendo-se aulas a exemplo de monólogos, onde não é incentivada a participação do aluno e, tampouco, é desenvolvido seu senso crítico.

Resta, ainda reconhecer, segundo o entendimento de Libâneo (1986), que neste modelo, o papel da escola consiste na atuação para preparar o aluno intelectual e moralmente para assumir sua posição na sociedade. “O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade” (p. 23), ficando patente que este formato não pode ser aplicado ao ensino superior, muito menos aos cursos jurídicos, nos quais o que mais se precisa fazer é uma convergência dos conteúdos assimilados em prol de uma formação humanística, criativa e, principalmente, crítica.

De outro modo, no modelo andragógico o centro do aprendizado é o aluno e não mais o professor. Aqui, os alunos aprendem porque entendem que a aprendizagem tem uma aplicação efetiva na sua vida. Diferente da Pedagogia Tradicional, a experiência do alunado é importantíssima porque se pode tirar proveito desta experiência para solução de problemas colocados em sala, para discussão de casos. Neste modelo, a realidade vivida por cada aluno, no seu dia-a-dia, também deve ser explorada, porquanto aos alunos será interessante aprender o que possam praticar, por exemplo, nas suas atividades profissionais.

Libâneo (1986) denomina de Pedagogia Liberal Renovada Progressiva, a tendência pedagógica que muito se assemelha à Andragogia, reconhecendo que “a finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível a vida” (p. 25) e que “os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas.” (LIBÂNEO, 1986, p. 25). Neste modelo, o método de ensino tem sempre presente a idéia de “aprender fazendo”, valorizando-se “as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o

estudo do meio natural e social, o método da solução de problemas.” (Ibidem, p. 25). Da mesma forma, o professor também não tem lugar privilegiado, intervindo para dar forma ao raciocínio do aprendiz e tem como pressupostos de aprendizagem a motivação e interesse do aluno.

Outra situação que é tratada de forma absolutamente diferente entre a Pedagogia Tradicional e Andragogia é a forma de ser aplicada a avaliação dos alunos. Enquanto na Pedagogia Tradicional há uma conotação de premiar o aluno com nota “boa” e punir com nota “baixa”, com meras avaliações de conhecimento, aplicadas sempre no final do curso ou semestre, quando mesmo percebendo-se as deficiências pouco pode ainda ser feito, a Andragogia tem neste processo, um outro momento de aprendizado. Em primeiro, a proposta de várias aplicações ao mesmo tempo, detectando as falhas para que possam ser corrigidas. Em segundo, este processo conta com a efetiva participação do aluno, se propondo a auto-avaliação e a atribuição de notas entre os alunos.

Como exemplo prático desta possibilidade, podemos citar a experiência de Goecks (2006) com a utilização da Andragogia nos cursos superiores. A partir da necessidade de alcançar a participação do aluno no processo de avaliação, tornando a prova um elemento motivador, o professor propôs uma prova em que os alunos eram responsáveis pela elaboração das perguntas e respostas. O resultado foi a formulação de questões de qualidade, ficando como lição que muito mais importante do que as respostas certas, nossos alunos precisam saber formular as perguntas corretas.

Evidente assim, que é possível utilizar a Andragogia nos cursos universitários, o que certamente traz para a sala de aula uma participação docente moderna, dinâmica e capaz de tirar os nossos alunos deste processo letárgico a que estamos acostumados a assistir.

Para ficarem mais claras as características da Pedagogia Tradicional e da Andragogia, além de suas diferenças, vários autores criaram um quadro de demonstração<sup>4</sup>, abaixo reproduzido:

<b>Característica da Aprendizagem</b>	<b>Pedagogia Tradicional</b>	<b>Andragogia</b>
Relação professor/aluno	A relação parte do professor que é o centro da ação.	A relação é centrada no aluno.
Razões da aprendizagem	A criança aprende o que tem que aprender sem questionamentos e sem saber para que serve o conhecimento.	O adulto aprende o que realmente tem que saber, o que traz aplicação prática para a vida.
Motivação	O aprendizado parte de estímulos externos, como atribuição de nota.	Para o adulto há o estímulo externo, mas o importante é o estímulo interno como satisfação pessoal e auto-estima.
Experiência do aluno	A experiência do aluno não é valorizada e somente a do professor é considerada.	A experiência do adulto é de importância central e fonte de aprendizagem.
Orientação da aprendizagem	O aprendizado é estanque, dividido em matérias e disciplinas pontuais.	O aprendizado é baseado em problemas, que exige a interdisciplinaridade do conhecimento.
Vontade de aprender	O aluno tem por finalidade cumprir uma obrigação (obter êxito)	O adulto precisa compreender a utilidade do aprendizado para enfrentar problemas profissionais.

Portanto, os pressupostos da Andragogia são capazes de atender às expectativas evidenciadas no processo de formação dos bacharéis em direito. A possibilidade de confrontar as experiências dos alunos no processo de aprendizagem, contribui para uma ótima formação de um profissional ágil, crítico, apto a lidar com os problemas inerentes à vida em sociedade.

<sup>4</sup> O quadro foi formulado com base nas propostas de Cavalcanti (1999) e Fava (2006).

Não de outra forma, a partir da Andragogia, o professor passa a se apresentar não mais como mero transmissor do conhecimento, em que ele ensina ao aluno que simplesmente absorve o aprendizado em mera reprodução. É o início de uma “ação recíproca” na qual o professor também aprende, ajudando, inclusive, na constante renovação do docente em sala de aula. Observe-se que para a aplicabilidade prática, na Andragogia, a participação do aluno, de forma compartilhada com o professor, é elemento marcante.

### **3.1.1.3 Metodologias de ensino**

Em que pese haver algumas técnicas de ensino viáveis a serem aplicadas aos cursos jurídicos, como o ensino em grupo e aula expositiva, por exemplo, sendo esta última utilizada desde a época das aulas em Coimbra, ainda é a forma de ensino mais utilizada, na grande maioria das salas de aula, como forma de transmissão de conhecimento. Ditam-se as idéias, através de discursos em que se reproduz o conhecimento, em uma estrutura absolutamente passiva. Neste método de ensino, um conferencista expõe para seus estudantes sobre um tema, ficando o aluno, quase sempre, na condição de ouvinte.

E sobre esta realidade é brilhante o ensinamento do mestre Paulo Freire (2002, p. 6) ao questionar:

Como, porém, aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomo-lhe uma ordem a que ele não se ajusta concordante ou discordantemente, mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as “guarda”. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem o tenta, o esforço de realização e de procura. Exige reinvenção.

Na aula expositiva se assiste a um monólogo centrado no professor, diante de alunos absolutamente passíveis, em perplexa aceitação de tudo que é dito pelo

discente, como se fosse verdade absoluta, baseada na perspectiva do Direito formal, dogmático e exaustivamente teórico, sem que seja desenvolvida pelo aluno uma visão crítica da realidade, capaz de verdadeiramente criar e recriar o Direito.

Infelizmente, é necessário reconhecer que este modelo ainda hoje evidenciado, é uma herança da época em que os cursos foram criados. Observe-se que já entre as décadas de 40 e 50, San Tiago Dantas, preocupado com o ensino jurídico no Brasil, pontuava que a aula expositiva acabava por distanciar o corpo discente da realidade social posto que não fomentava qualquer formação do raciocínio jurídico crítico. No curso de Direito, especificamente, esse modelo de reprodução, em que as informações são simplificadas e transmitidas aos alunos, presente nos estudos sistemáticos dos institutos, não possibilita, em regra, qualquer indagação – o que contribui para a manutenção de um corpo discente e, por consequência, uma sociedade apáticas, num permanente silêncio.

Da mesma forma, fora da sala de aula, os alunos são acostumados a se apegar a um dos livros indicados pelo professor (e será escolhido certamente o de leitura mais fácil e rápida) e se preocupam em aprender aquilo que o autor entende sobre determinado assunto para reproduzir durante as avaliações, de preferência na linha de pensamento do professor da disciplina. É, também, missão do professor desenvolver o interesse pela pesquisa, o incentivo à leitura, a reflexão sobre os conhecimentos alcançados e, acima de tudo, contribuir para o fim da mediocridade de seu alunado.

Aliando à forma de ensinar, em método expositivo arcaico – ao que se ensina estritamente a norma positivada, com a simples leitura dos códigos, como se isso não fosse possível fazer em casa – acaba por formar um aluno sem qualquer preparo para realizar uma análise crítica, ficando o discente apenas compromissado em saber a lei, como se pudesse reduzir o Direito a meras normas, sem conseguir sequer interpretá-las.

Para Bittar (2005), boa parte das identidades culturais, das práticas pedagógicas e das formas de ensinar foram transferidas ao século XX e se preservam no início do século XXI. Nessa linha, necessário reconhecer que tal estagnação não

pode permanecer, fazendo-se necessário que se entenda que se deve buscar uma maior integração entre aluno e professor, em um verdadeiro trabalho de equipe, fazendo (o docente) nascer em seus alunos, a reflexão do Direito, mostrando que este não se trata de uma ciência estática, muito pelo contrário, está em constante evolução. Não sendo assim, corremos o sério risco de apenas ensinar a letra fria da lei ao aluno, para simplesmente torná-lo um ignorante quando houver a mudança desta lei, porque não se ensina a reflexão crítica do direito, em uma formação multidisciplinar, plena e flexível, possibilitando uma visão global da realidade.

San Tiago Dantas, em meados do século XX já propunha que as aulas fossem ministradas através de estudos de casos, em que aula deixava de ser meramente expositiva para comungar o diálogo entre aluno e professor, fomentando o pensamento crítico.

Bastos, no ano de 1997, prevendo esta situação ponderou que

[...] no futuro, o professor não vai chegar à sala para mandar o aluno abrir o Código Civil e ler determinados dispositivos. Ele narrará ou colocará um problema para ser solucionado juridicamente. O ensino do Direito no futuro partirá do estímulo para resolver problemas. O professor de Direito chegará em classe não para ensinar propriamente as leis, mas para ensinar o aluno a resolver problemas com base nas leis e no conhecimento jurídico interpretativo. Este é o futuro do nosso aprendizado. (p. 54).

O modelo andragógico pode contribuir como alternativa para que o professor não fique restrito à aula expositiva. Uma excelente alternativa é a aprendizagem baseada em problemas (que é um dos métodos da Andragogia), no qual o professor o constrói, para que sendo colocado em sala de aula, possam os alunos em conjunto buscar a solução. É inequívoco que se levado a sério, esta técnica vai fazer com que os alunos pesquisem mais – o que contribui para o aprendizado e, acima de tudo, desenvolve o senso crítico tão mitigado nos dias atuais.

Também é possível, através dos conceitos da Andragogia, ser viável ao professor desenvolver uma aula dialogada, fundamentado no sentimento de integração entre aluno e docente, exigindo-se a participação efetiva em sala do aprendiz,

estimulando o raciocínio jurídico e uma visão crítica da realidade, através da concomitância entre teoria e prática, concebendo o Direito de forma dinâmica e, portanto, em constante transformação, exigindo do aluno, assim, contínua reflexão crítica e aperfeiçoamento capaz de manter o profissional hábil a contribuir como autor de um dos poderes da Nação.

Percebe-se que a contestação ao modelo de aula expositiva nem de longe é uma sugestão para sua exclusão como alternativa de ensino, mas o que se vê é que este formato exclusivamente, sem estar aliado a outras formas de ensino, como a aula dialogada, e estudo de casos, se mostra saturado face à figura do professor meramente informador.

É necessário que se inicie, nas salas de aula, a aplicação de simultâneas metodologias de ensino, sem que uma exclua a outra, porque não há dúvidas de que existem vantagens e limitações em todas elas. O ensino em pequenos grupos, por exemplo, é um método com várias técnicas que segundo Godoy (1997, p. 86), citando Brown e Atkins, apresenta um rol de possibilidades que “inclui a discussão passo a passo, o seminário de um *paper*, a mini-apresentação, o seminário ‘trampolim’, a resolução de problema, o método do caso, simulações, jogos, sindicato.”

E citando Abreu e Masetto (GODOY, op. cit.) que propõem estratégias de ensino que incluam “em situações simuladas: a dramatização, desempenho de papéis, jogos dramáticos, jogos de empresa e método do caso.” E conclui citando Balcells e Martin que descrevem técnicas como “seminário, a mesa-redonda, o painel, a mesa-redonda com o interrogador, o exame por uma comissão, a entrevista, o diálogo ou debate público, a análise de notas.” (p. 86).

Fica evidente, assim, que são muitas as possibilidades de se trazer para a sala de aula alternativas para se estabelecer o processo de ensino, sem que o professor fique restrito à aula expositiva como única opção viável. Por outro lado, a proposta da Andragogia vai ao encontro destas outras alternativas de técnicas de ensino, pois estimulam a participação do aluno, incentivam o raciocínio crítico e ação intelectual

do aprendiz, enfrentando os problemas e fomentando a “formação da capacidade de aprender” do aluno.

Mas não resta dúvida que a falta de preparação docente para lidar com estas várias propostas de ensino dificulta em muito a disseminação e aplicação desta práticas ou porque os professores não têm, de fato, conhecimento sobre as várias alternativas ou porque têm uma visão errônea sobre os conceitos e aplicação destas, fazendo com que a aula expositiva continue como única opção viável e quase que exclusiva.

É possível que a inclusão de conceitos da Andragogia e suas propostas na formação docente, partindo do pressuposto de que o aluno é figura essencial do aprendizado, possam contribuir para que as diversas técnicas de ensino aqui relatadas possam ser aplicadas em sala de aula, respeitando a aplicabilidade de cada uma, suas limitações e vantagens.

O importante, para concluir, é reconhecer que a aula expositiva não pode mais permanecer como alternativa preponderante de ensino. Da mesma forma, é indiscutível que os docentes, mesmo para aqueles que se proponham a buscar em literatura especializada sua própria formação, precisam ser preparados e formados para aplicar suas habilidades em sala de aula – o que requer estudo, preparação e capacitação, sendo assim permitido que o docente, como reconhece Godoy (1997, p. 122) “conheça e saiba utilizar adequadamente um rol mais amplo de estratégias em sala de aula.”

#### **3.1.1.4 Vantagens para o ensino jurídico**

É certo que o modelo andragógico não pode, de forma isolada, resolver todo o problema da atual crise no ensino jurídico. Tampouco, podem ser deixados de lado, de forma imediata, os conceitos e princípios ligados à Pedagogia Tradicional – uma vez que nas universidades ainda se recebem alunos jovens/adolescentes que se tornarão adultos durante seu processo de formação profissional. Mas é certo que os métodos da

Andragogia já podem ser utilizados de forma complementar à Pedagogia, contribuindo, sobremaneira, no resultado do aprendizado.

Sendo assim, os cursos de ensino superior – precipuamente no ensino jurídico – devem atentar para os princípios da Andragogia, em que o aluno torna-se parte integrante da relação ensino-aprendizagem, tendo suas próprias experiências valoradas para promover o raciocínio jurídico no qual a reflexão crítica é absolutamente imprescindível hodiernamente.

Como bem ensina Cavalcanti (1999, p. 6),

Precisamos estimular o autodidatismo, a capacidade de autoavaliação e autocrítica, as habilidades profissionais, a capacidade de trabalhar em equipes. Precisamos enfatizar a responsabilidade pessoal pelo próprio aprendizado e a necessidade e capacitação para a aprendizagem continuada ao longo da vida. Precisamos estimular a responsabilidade social, formando profissionais competentes, com auto-estima, seguros de suas habilidades profissionais e comprometidos com a sociedade à qual deverão servir. Sem dúvida, a Andragogia será uma ótima ferramenta para nos ajudar a atingir estes objetivos.

Nessa perspectiva, excelente reflexo teria a comunhão entre teoria e prática, buscando sempre o “aprender fazendo”, sem que se aceite mais o método de ensino baseado na transmissão de informações isoladas e pontuais. Assim, o aluno passa a estudar, aprendendo a enfrentar os problemas jurídicos.

Para Isaia (2006, p. 70),

Muito mais do que os próprios conteúdos, é fundamental que os docentes respeitem, conheçam e compreendam o caminho lógico de construção desses. Assim, a aula universitária poderá deixar de ser um espaço apenas de transmissão mecânica e fragmentada de conhecimentos científicos e profissionais para se instaurar como um lugar que possibilita ao aluno uma compreensão genuína de seu campo de atuação, que o torna capaz de aplicar conhecimentos, destrezas e saberes a situações novas e imprevisíveis, ao longo de sua carreira profissional.

A Andragogia pode abrir os horizontes profissionais do docente na medida em que se descortina um método, que na verdade é um sistema de métodos, agregando à

aula expositiva outros com o objetivo de diminuir as clarividentes dificuldades pedagógicas, deixando de lado o isolamento de um único modelo.

Referida proposta é absolutamente pertinente aos cursos jurídicos visto que propõe uma dinâmica que contribua de fato para a formação do aluno, e assim seja capaz de enfrentar as dificuldades impostas no mercado, face à constante transformação da sociedade. Para Scaff (2001, p. 475),

[...] a atividade de ensinar é de fundamental importância para o desenvolvimento de uma sociedade, cujo futuro estará vinculado à sua capacidade de ultrapassar com seus conhecimentos os principais problemas existentes. Tudo isso é verdade e plenamente aplicável ao ensino, em todas as áreas. O que pretendemos destacar é o diferencial das escolas de direito, que obriga o Estado e a sociedade a terem uma cautela especial no seu trato, pois é destas que saem os profissionais que irão compor um dos poderes do Estado, bem como seus auxiliares. [...] Para, ao fim, completar reconhecendo que: “Logo, uma melhor ou pior formação destes profissionais acarretará uma diferente formação da sociedade e do aparelho tecnoburocrático do Estado e na administração da justiça.

Como bem define Fava (2006, p. 4), “[...] enquanto a **Pedagogia** é aprendizado em mão única, a **Andragogia** é aprendizado em mão nos dois sentidos.”

O processo de desenvolvimento, conforme Zarifian (2001), está intimamente relacionado com a educação, ou seja, com a necessidade de trazer de dentro de cada ser humano as suas potencialidades interiores e ficou demonstrado que a Andragogia propicia métodos possíveis de viabilizar esta realidade. Como bem cita Tagliavini (2004, p. 209-210):

[...] a Pedagogia, num movimento pendular, presa da dicotomia, ora deu importância exagerada ao “ensino”, centralizando toda a atenção e responsabilidade no professor e na eficiência dos métodos e técnicas de “transmissão do conhecimento”, inspirada na *Didactica*, e Comênio, como *Arte de ensinar tudo a todos*, ora deu importância quase exclusiva à “aprendizagem”, fixando-se na liberdade e na capacidade, imaginação, criatividade e motivação do aprendiz, na esteira da filosofia de Rousseau e dos ensinamentos de Dewey e de Rogers.

Acredita-se, diante do arcaísmo atual, que se faz imprescindível uma modificação efetiva para que se possa romper com os modelos tradicionais dos séculos

passados, reconhecendo, verdadeiramente a utilidade da Andragogia para acrescer aos métodos de ensino, buscando o equilíbrio entre a importância do “ensino” e da “aprendizagem”, para evitar a dicotomia tão bem descrita acima por Tagliavini (op. cit.).

Nesse sentido é o entendimento de Vogt e Alves (2005, s/pág.):

Os princípios e a metodologia andragógicos, propostos por Malcolm Knowles, apesar de sofrerem críticas, situam-se com uma possibilidade de repensar o fazer do professor e acredita-se que esta teoria tem muito a contribuir com a educação, porque possibilita ao educador superar a viciada fragmentação do ensino, e buscar uma atuação mais adequada à condição adulta.

Ou seja, a proposta da Andragogia e os reflexos nos métodos de ensino, contribuindo na formação do docente e tornado-o apto a exercer um ensino que possibilite o desenvolvimento do alunado, incentivando a sua autonomia intelectual, de forma a tornarem-se profissionais habilitados para o exercício da advocacia e as ramificações que a profissão possibilita, através de uma postura crítica, humanística, transformadora, apresenta inequívocos sinais de vantagens para o ensino jurídico.

Como acertadamente ensina Alvez (2005, p. 131):

[...] 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.

E nessa perspectiva, há de se reconhecer a importância da formação do professor face à docência, mas é inevitável reconhecer, também, que não adianta ter o docente toda a preparação pedagógica, utilizando-se de alternativas metodológicas para alcançar uma aula dinâmica, se este, primeiro não detiver absoluto conhecimento não só do conteúdo vinculado a sua disciplina, como também, consciência da interseção das disciplinas, aliada a uma postura constantemente crítica, construtiva e que possa, de fato, contribuir na formação de um aluno, desenvolvida não só sob o

aspecto da responsabilidade profissional, mas ainda ética e social, estando apto, este profissional egresso do curso jurídico, a responder pelos anseios sociais.

A simples mudança metodológica não irá influir na solução da crise no ensino jurídico, mas que o aprimoramento das metodologias vinculadas a conteúdos que coloquem os alunos em sintonia com a problemática da crise do direito pode servir como um momento de tomada de consciência do corpo discente e docente sobre os desafios da construção de uma cidadania efetiva no Brasil.

### **3.2 A ÉTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO**

Há que se reconhecer *prima facie*, que a crise pela qual passa o ensino jurídico, também é ética, fazendo-se necessário dar ênfase aos valores éticos, não só na formação dos alunos, na postura e ensinamento dos professores, como também, na atuação dos advogados e demais profissões jurídicas, no seio familiar, na vida em sociedade como um todo, em busca de relações mais justas e sérias.

Especificamente nos cursos jurídicos, esta realidade é de importância cristalina, haja vista o valor dos profissionais no cenário político, jurídico e social, como já foi diversas vezes ressaltado neste trabalho. O número de profissionais que estão sendo jogados no mercado dia após dia nos faz refletir sobre que conduta ética e moral estes assumirão o mercado de trabalho.

Como bem nos ensina Nalini (2004, p. 7):

A multiplicação de faculdades de direito – são mais de setecentas no Brasil - estimula a reflexão ética. Afinal, produzir milhares de novos bacharéis a cada semestre implica em reduzir o mercado de trabalho e a intensificar a tendência demandista constatada há algumas décadas. [...] O estudo da ética torna-se cada dia mais imprescindível. Só um profissional consciente saberá conduzir-se como agente da harmonização, em lugar de se portar como gerador de novas demandas.

Considerando então, a importância que o docente tem na formação do aluno e o quanto esta realidade ainda o é maior quando se trata da formação no curso jurídico, é inevitável reconhecer que o professor, além de toda a sua missão formadora, também tem que se ater a sua postura ética e aos reflexos desta, para assim contribuir na formação do aluno enquanto profissional e cidadão, despertando em cada um a consciência ética que deve pautar a vida de cada profissional.

Sobre a temática, pontua Isaia (2006) que a dimensão ética engloba o compromisso profissional com os processos formativos de professores, alunos e instituições e reconhece que como o professor se compromete com o desenvolvimento dos seus alunos, a implicação com a docência compreende um compromisso ético.

Tem, ainda, o próprio professor, independente da disciplina que ministre, o dever de fortalecer os conceitos da ética, para contribuir na formação digna de seu aluno, que precisa ao longo do seu curso, sedimentar os conceitos éticos mínimos necessários para um exercício da profissão visando à paz social, à solução de conflitos e alcançando a realização da democracia, fazendo nascer ou reafirmar a consciência jurídica dos seus discentes.

Antes de qualquer atitude que possa contribuir na formação ética do discente, no entanto, precisa o professor concentrar-se da sua própria postura ética; deve ainda, esquecer da sua qualidade de magistrado, promotor, delegado, para entender sua exclusiva participação, em sala de aula.

Precisa entender que ele não pode se esquivar de seu compromisso moral enquanto formador. Não pode eximir-se desta obrigação acreditando que já recebe o aluno adulto, portanto, formado em seu caráter. Ademais, há que se conscientizar que sua função não é só de transmitir o conhecimento do Direito, ligado a sua disciplina, devendo transmitir princípios fundamentais de moralidade, lealdade, fidelidade, amizade, respeito e ética em contínua formação.

Nesse sentido sábias são as palavras de Medina (2006, p. 168-169) ao entender que:

[...] ensinar o direito é algo mais do que proferir lições em tomo das suas várias disciplinas. É, sobretudo, despertar a consciência jurídica, formar aplicadores da lei, infundindo-lhes a noção exata do seu espírito e da sua força, como preconizava Celso. É, de certo modo, plasmar, na personalidade de cada aluno, o feitio do jurista autêntico, persuadido dos valores que informam as normas reguladoras da convivência social.

É preciso que o professor acredite no seu próprio potencial transformador e assim: “[...] ter coragem de dizer a esses jovens em que acreditar, redescobrimo a singularidade das coisas essenciais – o valor da família, da solidariedade, da lealdade-, a finitude da vida e a sua celeridade, o destino de transcendência da humanidade, o compromisso de contínuo aperfeiçoamento na breve aventura terrestre.” (NALINI, 2004, p. 238).

O docente precisa, ainda, ter consciência que agir eticamente é também ter noção da sua responsabilidade como educador e, levando esta missão a sério, preparar-se realmente para o exercício de suas atividades, em permanente aperfeiçoamento.

Diante desta conscientização, precisa o professor, durante suas aulas e por todo o convívio com os alunos, de forma paulatina, e considerando a limitação de cada um, introduzir os conceitos de ética, cidadania, respeito ao cliente ou ao jurisdicionado e à própria sociedade como um todo, buscando, sempre que possível, transmitir lições teóricas e práticas destes ensinamentos, paralelo à temática da sua disciplina. Da mesma forma, e simultaneamente, o professor precisa desenvolver no aluno, ou manter vivo naqueles que já o têm, o sentimento de buscar sempre a transformação do mundo (para melhor, claro).

É bem verdade que muitas vezes, quando se recebe os alunos em sala de aula logo nos primeiros semestres, percebe-se aqueles que acreditam poder, através de sua formação, fazer algo diferente para melhorar a vida das pessoas. Mas esse sentimento acaba por se perder ao longo do curso e, de verdade, os professores podem e devem contribuir para que esta chama não se apague.

Não se pode acreditar que a formação de um aluno passe somente pelo ato de decorar os códigos, as leis, sem que haja uma conexão com a necessidade de se

efetivar, verdadeiramente, uma modificação da realidade imposta. É impossível admitir que aos professores cabe somente a obrigação de formar profissionais que visam ao lucro, esquecendo-se dos princípios da ética. Os alunos precisam ser formados e preparados para pensar o futuro a fim de alcançar a justiça verdadeira e para todos, sendo, permanentemente, introduzidas durante a formação as “reflexões de ordem ética.”

Como foi visto durante o presente estudo, há que se oferecer ao aluno uma formação que possa lhe possibilitar uma postura humanista e conforme Medina (2006), o direito, nesta vista humanista, implica a exigência de que a concepção, a aplicação e o próprio ensino das normas jurídicas, se façam na perspectiva da ética. Precisa, então, o professor estabelecer real ensinamento das regras e princípios éticos, não só na disciplina de Ética ou Deontologia Jurídica, mas durante todo o curso.

Mas e o que é ética? Para Vázquez (1995, p. 12), “Ética é a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade.”

Para o professor Souza Filho (2004, p. 39), “Ética é um conjunto de valores e princípios orientadores da ação humana”; ou “Um conjunto ou sistema lógico de idéias e doutrinas que servem de postulado à ação do homem.”

Cita, ainda, o ilustre Souza Filho (op. cit., p. 39-40), a definição de Nicola Abbagnano que em seu Dicionário de Filosofia propõe:

ÉTICA – Em geral, ciência da conduta. Existem duas concepções fundamentais dessa ciência: 1<sup>a</sup>. a que a considera como ciência do fim para o qual a conduta dos homens deve ser orientada e dos meios para atingir tal fim, deduzindo tanto o fim quanto os meios da natureza do homem; 2<sup>a</sup>. a que a considera como ciência do móvel da conduta humana e procura determinar tal móvel com vistas a dirigir ou disciplinar esta conduta. Essas duas concepções, que se entremesclaram de várias maneiras na Antiguidade e no mundo moderno, são profundamente diferentes e falam duas línguas diversas. A primeira fala a língua do ideal para o qual o homem se dirige por sua natureza e, por conseguinte, da “natureza”, “essência” ou “substância” do homem. Já a segunda fala dos “motivos” ou “causas” da conduta humana, ou das “forças” que a determinam, pretendo ater-se ao conhecimento dos fatos.

Os conceitos acima indicados servem de norte para que cada professor possa iniciar de forma básica, a introduzir noções de ética em sua sala de aula, mas tendo em mente sempre que conceitos sem estarem atrelados à realidade prática e sem fundarem atitudes da vida humana, tornam-se apenas belas palavras, com o risco de não terem utilidade prática.

É preciso que os nossos alunos de hoje e futuros operadores “tenham consciência de que, diante deles, estará sempre o homem, na pessoa do jurisdicionado ou do acusado – e não os autos, simples expressão material do processo, ou uma causa a defender, em que hajam de empenhar-se com o sentimento do brio pessoal.” (MEDINA, 2006, p. 160) Reconhecendo, ainda, que este espírito passa a ser mostrado ainda durante os cursos pelos professores, através do exemplo e das lições, daí a importância de sua postura como pessoa e como profissional e os legados que são deixados aos alunos durante o período de relação docente.

Daí então a importância de o professor, antes de tudo preocupar-se com sua postura, enquanto tal, diante dos alunos e, por consequência, não se limitar a ministrar sua “matéria” e sim preocupar-se com toda a formação do aluno, desde o seu conteúdo, no tocante à profissionalização até a humanização pautada nos ideais do direito, da busca da justiça, consciente que a arte de ensinar é, verdadeiramente, “um ato de fé.” (FRANCO, s/d *apud* MEDINA, 2006, p. 13).

De fato, a busca pela qualidade do ensino jurídico deve ter permanentemente vinculada à questão ética. E, de acordo com Carlini (2005, p. 195), o que se espera do professor é que este proporcione ao seu aluno:

[...] 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 ética 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.

#### **4 A PARTICIPAÇÃO DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL NO APERFEIÇOAMENTO DOS CURSOS JURÍDICOS**

O desempenho da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) no processo de evolução e aprimoramento do ensino jurídico no Brasil é inegável. Em que pese somente ter sido normatizada em 1994, através do Estatuto da Ordem dos Advogados, lei nº 8.906, a competência para “colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos”, o seu envolvimento data de muito antes.

Em 1843 foi criado o Instituto da Ordem dos Advogados do Brasil. A Ordem dos Advogados do Brasil, por sua vez, somente foi criada em 1930, durante o Governo de Vargas, através do decreto federal nº 19.408, de 18 de novembro de 1930, tendo não só o objetivo de selecionar, disciplinar e defender os advogados, como também prezar pela ética dos seus pares. A mesma precisou também consolidar-se como instituição capaz de contribuir na redemocratização do país.

Mas, ainda assim, estava atenta à problemática do ensino jurídico. Tanto é que entre os dias 4 e 8 de agosto de 1958, foi realizada pela OAB, a I Conferência Nacional da OAB, que teve como temas: “Reestruturação do Curso Jurídico em Função da Realidade Social Contemporânea no País” e “O problema da multiplicação das Faculdades de Direito”, dando conta da sensibilidade desta instituição para o assunto, já na década de 50.

Em outros encontros, conferências, congressos era tema recorrente o ensino jurídico – o que certamente serviu de base para dar conhecimento à OAB das deficiências, problemáticas, anseios e possivelmente alternativas que, sendo colocadas em prática, viessem a contribuir para a melhoria da qualidade de ensino.

A Comissão de Ensino Jurídico da OAB (CEJ) foi criada em 9 de agosto de 1991; já com base nos diversos estudos que a OAB havia realizado, como acima exemplificado, tendo esta comissão iniciado, no ano seguinte, um estudo junto aos

diversos especialistas no assunto a fim de que cada um pudesse dar sua contribuição sobre os problemas e possíveis soluções para a questão do ensino, que como já dito, iniciou no momento da criação dos cursos de Direito no Brasil, no período imperial.

Em 1993, no segundo ano de criação da CEJ, esta já tinha, senão uma visão totalmente atualizada da realidade do ensino no país, pelo menos uma noção concreta da situação, possibilitando a realização de encontros regionais e um nacional para debater o assunto com alunos, dirigentes, professores e todos os demais envolvidos no processo acadêmico.

A OAB tinha, em 1994, subsídios suficientes para tentar operar uma reforma, a partir da normatização das recomendações extraídas dos encontros, o que se materializou na portaria nº 1886/94. É certo que a CEJ não exerceu sozinha as atividades, realizando esta conquista com a Comissão de Especialistas do Ensino do Direito (MEC), a quem também se deve reconhecer o mérito pela conquista alcançada àquela época. Neste mesmo ano, o Estatuto da Ordem dos Advogados, lei nº 8.906/94, conferiu legalmente à OAB, no seu artigo 54, XV, a competência para “colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos.”

Aqui há que se fazer um registro importante, porquanto foi a partir do novo estatuto que foi consolidada a obrigatoriedade da realização do exame da ordem para o exercício da advocacia, que acaba por ser um forte mecanismo de contribuição para a melhoria da qualidade do ensino no país, uma vez que não tem a OAB controle direto sobre o ensino.

Não se pode olvidar, que o exame da ordem, dentre outras iniciativas da OAB, contribui inegavelmente para controlar qualitativamente o ensino ofertado. É bem claro, no momento em que os alunos não são aprovados nesta averiguação, que a faculdade se obriga a melhorar a qualidade do seu ensino a fim de que venha a obter melhores resultados nas seleções seguintes, sob pena de ser questionada e, claro, sofrer com a perda de alunos, refletindo nos lucros das IES. Reconhecendo, no entanto, que ficamos “na dependência da correção das deficiências” por parte das faculdades de Direito.

Atualmente com a emenda constitucional nº 45, que obrigou os bacharéis em direito ao exercício da atividade profissional por, no mínimo 3 anos, como condição *sine qua non* para submeter-se aos concursos de magistrados e Ministério Público, a prova da OAB tomou um tom de relevância de proporção ainda maior. Funciona assim: o egresso do curso jurídico precisa submeter-se ao exame da OAB, querendo ou não exercer atividade de advogado, caso almeje exercer função pública de juiz, por exemplo. O reflexo vai direto na necessidade de se melhorar os cursos jurídicos, posto que, sem qualidade de ensino, o alunos não alcançam seu desiderato.

Ressalte-se que esta nova realidade, ainda tem como *plus* a melhoria da atividade jurisdicional, posto que os futuros juízes e promotores terão antes vivenciado a realidade do advogado, suas dificuldades, angústias, relacionamento com o cliente, possibilitando uma postura menos autoritária, fria e legalista, em favor da verdadeira justiça.

O Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil ainda estabeleceu a competência da OAB para manifestar-se sobre os pedidos de autorização e reconhecimento dos cursos jurídicos, o que depois veio a ser consolidado pela edição da LDB, em 1996.

O ideal seria que a OAB pudesse, ao mesmo tempo, exercer controle sobre a qualidade do ensino, que já é realizado através de várias ações continuadas e interrelacionadas, como também, quantitativamente. Infelizmente a OAB ainda não tem poder legal para interferir na abertura dos cursos jurídicos, e tampouco exercer qualquer controle sobre o número de vagas ofertadas em cada instituição, cabendo a ela apenas manifestar-se sobre os pedidos.

No entanto, tramita atualmente o projeto de lei, nº 6040/05, de autoria do Deputado Lincoln Portela, que propõe a proibição “de procedimentos de seleção para o acesso do corpo discente das faculdades de Direito que não tenham aprovado, no exame da Ordem realizado pela OAB, pelos menos 20% (vinte por cento) dos seus alunos por dois anos consecutivos”, estando, desde de junho do corrente ano na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC).

Ou seja, a faculdade formou turma que submetida ao exame da OAB não teve pelo menos 20% de seus alunos aprovados, tendo a referida situação repetido-se por 2 anos consecutivos, fica a IES proibida de ofertar vagas, sem que assim, aumente o número de alunos naquela instituição. Dessa maneira, a faculdade se obriga a voltar os olhos para o seu corpo discente já existente e dedicar-se à melhoria do seu ensino.

Como justificativa, o deputado Lincoln Portela (2006, s/pág.) ponderou que:

[O] projeto é apresentado para resgatar na sociedade civil, mas precisamente na Ordem dos Advogados do Brasil, o critério ético e profissional que deve reger a formação dos futuros bacharéis em Direito. Para a proteção dessa mesma sociedade e da classe dos advogados ameaçada por instituições de ensino de qualidade inaceitável para a formação dos quadros das carreiras jurídicas e da advocacia em geral.

É o referido projeto de lei, digno de reconhecimento, comprovando e ratificando a importância do exame de ordem e reafirmando a efetiva participação da OAB no processo de contribuição da qualidade de ensino.

Qualitativamente, também poderia ser fortificada a participação da OAB, utilizando-se das Escolas Superiores Profissionais para realizar cursos abordando temas específicos de capacitação docente, com aulas práticas sobre as diversas metodologias viáveis a serem aplicadas em sala de aula e, inclusive, inserindo a temática da Andragogia com alternativa na formação docente, ajudando, assim, a difundir-la no meio acadêmico.

Há, ainda, o parecer que é emitido pela OAB através da CEJ, tanto nos casos de autorização, como reconhecimento e reavaliação dos cursos jurídicos, sem contudo ter caráter vinculativo ao parecer. Poderiam os mais pessimistas acreditar que esta situação diminuiria o valor da OAB, ou colocaria tal instituição em situação de desprestígio. Ledo engano.

Primeiro, há que se reconhecer que as IES lutam, na prática para alcançar a recomendação da ordem através de parecer favorável, uma vez que, não resta dúvida, há uma chancela de qualidade, porque é sabido que a OAB não cede, sendo até

intransigente no tocante à emissão destes pareceres. Se são favoráveis pode se ter como certa a qualidade do curso, em caso de reconhecimento, ou do valor da proposta em caso de autorização.

Segundo, não se pode esquecer que o processo de avaliação/reconhecimento dos cursos é uma das atividades exercidas pela ordem em prol da melhoria da qualidade de ensino jurídico. Se o parecer não é vinculativo, mesmo assim tem importância, como acima foi visto. Ademais, as outras atividades aliadas ao parecer chancelam a OAB como instituição apta a falar de ensino jurídico, deficiências e melhorias. O próprio Exame da OAB, como dito, é uma realidade.

É necessário registrar que até 2006, a participação da OAB na emissão de pareceres, restringia-se aos pedidos de abertura e reconhecimento dos cursos de Direito. No entanto, com o advento da portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007, do Ministério da Educação em complementação ao decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que “dispõe sobre o exercício das funções de regulamentação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino”, estabeleceu também a atuação da OAB no processo de renovação do credenciamento.

Prescreve o artigo 36 do referido decreto que o “reconhecimento de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, deverá ser submetido, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde.” Estabeleceu, ainda, o parágrafo 2º, do artigo 41 que “aplicam-se à renovação do reconhecimento de cursos as disposições pertinentes ao processo de reconhecimento”.

Ainda que não tenha, como relatado acima, poder direto de impedir a criação de novos cursos, há que se reconhecer o avanço da OAB, quando, também a partir da portaria nº 147, passou a ser considerado o requisito da demonstração da relevância social, há muito já exigido pela OAB, em face dos seus pareceres, mas que não era reconhecido como pressuposto pelo MEC.

Mais uma vez resta apontar o fortalecimento da Ordem dos Advogados do Brasil, enquanto apta a colaborar e participar efetivamente na melhoria da qualidade de ensino jurídico.

Não de outra forma, há ainda o OAB/Recomenda que é outro sério mecanismo de incentivo na melhoria dos cursos de Direito. É uma nova avaliação realizada em todo país, também a cargo da CEJ, que a partir da reunião de dados objetivos como os resultados do exame da OAB aliados aos do mais conhecido “provão” – que hoje é o ENADE – e através da computação destas informações possa ser apresentado, não só à comunidade acadêmica, como à sociedade civil em geral, um indicador de qualidade dos cursos de Direito.

O OAB/Recomenda foi estabelecido a partir de dezembro de 1999, como um “*selo de qualidade* aos cursos de direito que se destacassem, em cada unidade da federação pelo nível de ensino oferecido” (TIMM, 2007, p. 8).

Observe-se que não é interesse da OAB relatar os cursos que não são recomendados, tampouco estabelecer classificação dos recomendados. O objetivo é tão somente emitir um *selo de qualidade* aos que reconhecidamente pugnam pela excelência na qualidade do ensino e que assim “as IES aumentem seu desempenho no aprimoramento dos cursos de Direito.” (Ibidem, p. 28).

Este ano, em janeiro, foi divulgado o resultado do terceiro OAB/Recomenda, com a indicação de pouco mais de 80 cursos, distribuídos pelo Brasil que são merecedores do citado selo e este é o objetivo da ordem: recomendar os de boa qualidade.

Ressalte-se, neste ponto, que a OAB não é contra o ensino jurídico e abertura de cursos. Rubens Approbato, enquanto Presidente do Conselho Federal do OAB manifestava-se sempre que como a educação é condição indispensável às conquistas pessoais e profissionais de cada um, não haveria como ser contra o ensino jurídico, sendo sim contra o mau ensino. O que não se pode é permitir, e a OAB bem sabe, é a

abertura desenfreada destes cursos, dissociada da qualidade, que é certamente uma das maiores causas da crise a que está submetido o ensino jurídico atualmente.

Resumidamente, Medina (2006, p. 152) bem ressalta as conseqüências danosas para o ensino jurídico:

A queda da qualidade do ensino é, porém, apenas o efeito imediato desse fenômeno. Impende considerar que as conseqüências da criação indiscriminada de cursos jurídicos atingem também os interesses da cidadania, são suscetíveis de comprometer a formação ética dos novos bacharéis e repercutem, em última análise, na atuação jurídica do Estado e na vida das instituições.

Como já ponderado, a abertura desenfreada de novos cursos tem um reflexo sério na qualidade do ensino, uma vez que não há professores qualificados de forma suficiente a servir a todas as instituições, não há estrutura compatível no Brasil, isso para ser ater à questão dos professores, no exercício da docência.

A participação da OAB, na construção do ensino de qualidade é, indiscutivelmente, uma segurança não só para todos os protagonistas envolvidos no processo educacional, como para a própria sociedade que tem nessa instituição a garantia de um acompanhamento e até fiscalização dos cursos jurídicos, sendo alheia e dissociada do Estado, podendo assim, ser imparcial, exigente e proba na busca da verdadeira qualidade do ensino jurídico.

Ressalte-se que inclusive quando o MEC, através de portaria, viabilizou o aumento do número de vagas dos cursos jurídicos, sem a prévia manifestação da OAB, esta impetrou um mandado de segurança, obtendo perante o Superior Tribunal de Justiça, liminar vedando esta liberação, comprovando que a Ordem atua em vários *fronts* ao mesmo tempo para garantir a qualidade do ensino. Da mesma forma, foi sua atuação, quando impugnou, também via remédio jurídico, os pareceres nº 100/2002 e nº 146/2002.

Há de se acrescentar que a OAB, no entanto, não tem qualquer interesse no fechamento de nenhuma escola ou curso, não havendo qualquer registro nesse sentido

na história dessa instituição, até porque é, indiscutivelmente, uma medida que tomada de forma isolada não contribuirá de forma decisiva para a melhoria do ensino jurídico no país, considerando a persistência do problema, mesmo com a redução do número de salas. Nesse sentido Carlini (2004, p. 13) afirma que:

[...] o ensino jurídico no Brasil tem sido objeto de vários estudos nos últimos anos, estudos que colocam em evidência sérios problemas, mas nem sempre apontam soluções. Não é novidade afirmar que o ensino jurídico em nosso país está defasado em relação à realidade social e econômica, precisando de profundas modificações que vão muito além do impedimento de abertura de novas escolas, ou mesmo do fechamento daquelas notoriamente ineficientes.

Não há, tampouco, qualquer interesse corporativo, como ainda hoje é anunciado, por trás das medidas que toma a OAB em nome da qualidade do ensino. Entenda sim que sua participação é necessária para alcançar a qualidade de ensino nos cursos jurídicos.

A OAB, mesmo não tendo poder vinculativo nos seus pareceres, mas reconhecendo que sua atuação é legítima e respeitada, valoriza o aprimoramento da formação docente, dispndo para tanto de dispositivos considerados quando da avaliação dos cursos e, principalmente, nos casos de reconhecimento. Como bem ensina Machado (2003, p. 238) “O ensino jurídico não pode e não deve ser um ensino de reprodução, mas de construção” e, para, tanto carece de professores que ajudem a alcançar este objetivo.

O “direito é vida permanente” e como tal jamais poderá ficar alheio aos interesses da OAB, que de forma inequívoca vem abraçando causas, não restritas à manifestação face à abertura e reconhecimento dos cursos, mas no sentido de conscientizar as escolas, dentro das próprias instituições, sobre a importância de uma formação de qualidade, que perpasse pelo aprendizado do conteúdo de forma interdisciplinar, mas também, seja humanística, séria e ética, tendo objetivos capazes de formar um profissional de qualidade apto a atuar nas novas situações e direitos impostos pela sociedade contemporânea.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, para evitar o risco de encorrer no senso comum, buscou fundamentação e orientação nos melhores estudiosos sobre o assunto, chegando-se a concretização da presente análise.

É certo que não é fácil encontrar solução para um problema que, como foi visto, existe há muitos anos e se confunde com o próprio início dos cursos jurídicos no Brasil, em que pese a louvável iniciativa em 1827, haja vista que foi criado para formar o material humano necessário para erguer um país que estava nascendo.

Mas a evolução da sociedade, os novos direitos que se apresentam, os anseios de um povo e a concretização dos direitos fundamentais alicerçados no Estado Democrático de Direito estabelecido com o advento da Constituição Federal de 1988, fez surgir a necessidade de que se definisse que Direito se espera para a sociedade. Não há como negar que se precisa ter perante os cidadãos um Direito que assegure não só a manutenção dos fundamentos do Estado Democrático de Direito, como a cidadania e a democracia, apenas para exemplificar, como também a concretização de novas garantias que surgem, como os direitos de segunda e terceira geração, bem como os de quarta geração, defendidos pelo eminente professor cearense Paulo Bonavides (2003).

E para alcançar este Direito, necessita-se de profissionais aptos, tanto no caráter teórico-jurídico, como político-social, em que se possa concentrar, ao mesmo tempo, o embasamento jurídico aliado ao caráter humanístico e igualitário que deve pautar a vida dos profissionais jurídicos, e através do exercício de sua atividade profissional enquanto advogado, juiz, promotor, delegado, defensor público possa efetivar a justiça, por meio da aplicação do direito de forma a reafirmar, constantemente, o Estado Democrático de Direito.

Assim, as expectativas sobre o docente, célula fundamental na importância desta conquista, que é a de formar profissionais aptos a encarar a sociedade em constante transformação, acabam por se sobressair, razão do foco do presente estudo.

Mas há que se fazer o adendo, primeiro para reconhecer que como os nossos profissionais hoje, na sua grande maioria não estão conseguindo formar-se diante das expectativas da sociedade e o Direito que se pretende, enquanto caminho viável para a pacificação social, não está consolidado. Assim, efetivamente, precisa-se reconhecer não só a crise no ensino jurídico, mas a própria crise do Direito. Em segundo para aceitar que se há uma crise, tem-se que perceber as escolas jurídicas como reprodutoras desta crise, mesmo aceitando que os cursos jurídicos não são os únicos responsáveis pela crise.

A expectativa sobre o ensino jurídico – diante da inegável crise a que está submetido nos dias atuais, frente à abertura indiscriminada dos cursos e ao distanciamento do ensino de qualidade – se torna cada vez maior porquanto os seus egressos são protagonistas imprescindíveis na composição do Poder Judiciário e funções essenciais à justiça, o que interessa a sociedade como um todo.

A situação da crise no ensino jurídico no Brasil nos faz pensar na necessidade urgente de aperfeiçoamento do modo como está sendo ensinado o Direito, em busca da excelência do próprio ensino jurídico, para evitarmos que se comprometa a essência da cidadania e democracia que passou a ser efetivada a partir da Constituição Federal de 1988.

No presente estudo ficou claro que o curso jurídico, desde sua criação, sofreu com as inúmeras deficiências, desde as instalações das escolas até a formação dos seus professores, mantendo-se os problemas com pontuais reformas, até os dias de hoje, quando, pela própria evolução da sociedade, faz-se necessária uma verdadeira e grande reforma.

Mesmo não sendo possível atribuir ao professor toda a responsabilidade pela crise do ensino jurídico, tampouco pela qualidade, o presente trabalho foi focado no

docente e sua carência enquanto profissional da área, sem deixar, contudo, de reconhecer a importância inequívoca do conhecimento e embasamento jurídico condição essencial para o exercício da docência, mas que aliado à uma prática de ensino criativa, crítica, formatada sob o caráter da colaboração entre aluno e professor, onde há aprendizagem mútua, pode ser fator de transformação para os profissionais jurídicos.

É inequívoco que muito já foi feito pela elevação da qualidade do ensino jurídico, tendo inclusive, a participação direta da OAB neste contínuo processo, impondo-se, no entanto, de imediato, novas medidas, posto que a justiça, a democracia e a paz social somente estarão consolidadas através de uma profunda transformação de como se ensina o Direito.

A educação é o alicerce da vida humana e visa, indubitavelmente, à formação do cidadão para estruturar o país. Mas este precisa se transformar em um crítico, sob pena de não poder dar qualquer contribuição, tornando-se apenas um simples operador do Direito. Preferencialmente, para alguns, o ideal era promover uma grande ruptura com todo o sistema do ensino jurídico atual. Infelizmente esta é uma realidade atualmente utópica.

Então mais real e plausível é que se possa admitir que algumas modificações podem ser feitas de imediato, como por exemplo, na contribuição da formação do docente, que estando apto a estar em sala de aula, ciente de seu compromisso ético e profissional, certamente poderá dar um toque diferenciador nos futuros bacharéis de direito. Muito se tem dito, sob o enfoque teórico, mas de forma prática não houve iniciativas consistentes para mudar o quadro existente.

Deve-se lembrar, ainda, que a reforma e seus reflexos é ínfima, porém uma mudança setorial pode contribuir para a situação vivenciada hoje e servir de incentivo para as grandes mudanças pelas quais precisa submeter-se a sociedade.

Certo é que se não houver um entendimento de que os cursos jurídicos não sofrerem uma melhoria no seu padrão de qualidade caso não seja desenvolvido um

pensamento reflexivo nos alunos, que poderá ser alcançado através de metodologias de ensino que promovam o raciocínio crítico e a criatividade.

Dar ênfase à ética, tanto no processo de formação do professor como dos alunos, também, é hoje uma necessidade inevitável e que foi desprezada por muitos anos, restando reconhecer que é necessária a reflexão sobre o ensino constante da ética profissional e pessoal que deve ser uma constante nos cursos jurídicos, mas acima de tudo que é premente uma reflexão permanente sobre o comportamento ético do docente, que deve ser consciente da sua missão formadora e do aluno que passa a ter nas suas mãos (depois de formado) a responsabilidade de representar uma das profissões essenciais à justiça.

Reconhecendo, então a importância do docente na consecução de um melhor ensino jurídico e que estes professores pouco têm investido no tocante a sua preparação pedagógica, em um processo mais elaborado, cursos específicos de licenciatura para a docência superior deveriam ser criados, ainda que de curta duração, como requisito mínimo obrigatório para o magistério superior.

De forma imediata, a idéia seria de analisar os princípios da Andragogia, voltada para a educação de adultos, como viável para servir de norte ao docente do ensino superior, mostrando-se uma alternativa razoável, tendo que reconhecer, no entanto, que não pode ser simplesmente substituto da Pedagogia Tradicional, para ser fundamento para o exercício da docência aliada às práticas pedagógicas tradicionais ainda necessárias nas escolas jurídicas.

O fato de não haver regulamentação estabelecidas perante à sociedade no que concerne à obrigatoriedade de formação pedagógica, com a disposição de metodologias que possam contribuir para o exercício do professor em sala de aula – como, por exemplo, já está normatizado para a docência do ensino básico – traz à tona a necessidade de alternativas viáveis que possibilite a capacitação aos professores pelas próprias IES, em cursos periódicos.

Este processo também pode perfeitamente ser encabeçado pela OAB a partir das suas Escolas Superiores, que poderão realizar trabalhos de capacitação, cursos práticos, voltados especificamente para a atividade docente, com a inclusão dos pressupostos da Andragogia, o que é indiscutivelmente, uma contribuição qualitativa para o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, a partir do aperfeiçoamento do professor e, por consequência, da forma como se ensina o direito.

E a real beneficiária desta melhoria dos cursos jurídicos – o que se pretende a partir desta análise com a implementação de práticas andragógicas para somar no processo de capacitação docente – é a própria sociedade que terá no seu Poder Judiciário profissionais prontos para evitar as exclusões sociais a que assistimos todos os dias.

Assim, reconhecer a atual crise no ensino jurídico é verdadeiramente desalentador, mas este reconhecimento serve para por todos em situação de não poder negar a realidade vivenciada. Torna-se, então, imprescindível que seja deixada pra trás a forma como o Direito foi ensinado para não nos tornarmos prisioneiros de um modelo que já não funciona mais e impõe reformas. Por este norte, buscou o presente estudo – além de fazer uma análise da situação do ensino jurídico no país, sem esgotar o tema e ousar na proposta de ter na Andragogia uma alternativa na contribuição para a formação docente – em busca da excelência qualitativa nos cursos jurídicos, para que se possa refletir, verdadeiramente, na formação daqueles que se propõem a figurar como atores do Poder Judiciário ou envolvidos na administração da justiça, buscando no Direito, instrumento não mais de dominação e sim de absoluta liberdade social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEDi. *Anuário*, Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, 2004.

\_\_\_\_\_. *Anuário*, Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 3, 2005.

AFONSO, Tânia M<sup>a</sup> Fonseca Mendes. Um novo perfil para o docente de Direito. *Anuário ANBEDi*, Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 3, 2005.

AGUIAR, Roberto A. R. de. *A crise da advocacia no Brasil: diagnóstico e perspectivas*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1991.

ALVES, Elizete Lanzoni. Trabalhos voluntários no ensino jurídico: vivenciando a realidade social. *Anuário ABEDi*, Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 3, n. 3, 2005.

ALVES, Rubens. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1995.

BARRETTO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. *Encontros da UNB: ensino jurídico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979.

BASTOS, Aurélio Wander. O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas – uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro. *Ensino Jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*, Brasília-DF: Conselho Federal da OAB, 1997.

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

BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. 13. ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2003.

BRANDÃO, José Ernani de Aragão. A evolução do ensino superior brasileiro: uma abordagem histórica abreviada. In.: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). *Didática do Ensino Superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 1997.

BRASIL. Lei nº 8.906/94, 4 de julho de 1994. Estatuto da Advocacia: dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil - OAB *Diário Oficial da União DOU*, 5 de julho de 1994. Presidente da República Itamar Franco, Alexandre de Paula Dupeyrat Martins. Ministério da Justiça, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, Assinado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso – Paulo Renato de Souza. Ministério da Educação, publicado no DOU em 23 de dezembro de 1996.

CARLINI, Angélica Lucía. A aprendizagem em problemas e o ensino jurídico no Brasil: reflexões sobre a viabilidade desse novo paradigma. *Anuário ABEDi*, Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, 2004.

\_\_\_\_\_. Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? *Anuário ABEDi*, Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 3, n. 3, 2005.

COLAÇO, Thaís Luzia. A prática da extensão como instrumento de efetivação da cidadania. *Anuário ABEDi*, Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 3, n. 3, 2005.

CAVALCANTI, Roberto de Albuquerque. Andragogia: a aprendizagem nos adultos. *Revista de Clínica Cirúrgica da Parnaíba*, João Pessoa, v. 4, n. 6, jul. 1999.

\_\_\_\_\_; GAYO, Maria Alice Fernandes da Silva. Andragogia na educação universitária. *Revista Conceitos*, João Pessoa, jul. 2004/ jul. 2005.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. *Encontros da UNB: ensino jurídico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978-1979.

DURAN, Ângela Aparecida da Cruz. Que educação os advogados devem ter? *Anuário ABEDi*, Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 3, n. 3, 2005.

FALCÃO, Joaquim. *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 1984.

FAVA, Luiz Roberto G. Fava. *Andragogia: você sabe o que é?* Disponível em: <<http://matemaclizando.zip.net/>>. Acesso em: 23 ago. 2006.

FIGUEIREDO, Juliana. A crise no ensino jurídico brasileiro. *Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIPAR*, v. 8, n. 1, p. 69-86, jan./jun. 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

FURTER, Pierre. *Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural*. Tradução Teresa de Araújo Pena. Petrópolis: Vozes, 1974.

GARCIA, Ivan Simões. A crise do ensino jurídico na transição de paradigmas: Legislação brasileira sobre ensino jurídico. *Ordem dos Advogados do Brasil*. Rio de Janeiro: OAB, 2004. (Seção do Estado do Rio de Janeiro).

GARCIA, Maurício. *Doutores: a quem interessa?* Disponível em: <[http://www.mgar.com.br/mgpdf/2005\\_01\\_Doutores.pdf](http://www.mgar.com.br/mgpdf/2005_01_Doutores.pdf)>. Acesso em: 1º jun. 2007.

GIL, Antonio Carlos. *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. Ambiente de Ensino preferido por alunos do terceiro grau. In.: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). *Didática do Ensino Superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 1997.

GOECKS, Rodrigo. *Educação de adultos: uma abordagem andragógica*. Disponível em: <<http://www.andragogia.com.br>>. Acesso em: 23 ago. 2006.

HERKENHOFF, João Baptista. *Fundamentos de Direito: visão panorâmica do universo jurídico*. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. Ensino do Direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado. *Anuário ABEDi*, Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 3, n. 3, 2005.

HOLANDA, Ana Paula Araújo de. Docência em Direito: um espaço para além do formal. *Anuário ABEDi*, Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 3, n. 3, 2005.

ISAIA, Silva Maria de Aguiar. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.) *Docência na Educação Superior*: Brasília, 1º e 2 dez. 2005: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5), Disponível em: <<http://www.unifra.br>>. Acesso em: 20 mai. 2007.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Faculdade de direito ou fábrica de ilusões?* Rio de Janeiro: IDES/ Letra Capital, 1999.

LANGARO, Luiz Lima. *Curso de Deontologia Jurídica*. São Paulo: Saraiva, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

\_\_\_\_\_. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

MACHADO, Rubens Approbato. *Advocacia e Democracia*. Brasília : OAB Editora, 2003a.

\_\_\_\_\_. *OAB ensino jurídico: formação jurídica e inserção profissional*. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2003b. (Discurso de Abertura do Presidente do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Tema: “Exigências práticas no exercício profissional e limitações da formação jurídica”).

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 10, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8020>>. Acesso em: 1º abr. 2007.

MEDINA, Paulo Roberto de Gouvêa. *Ensino Jurídico, Literatura e Ética*. Brasília : OAB Editora, 2006.

MELO FILHO, Álvaro. *Metodologia do Ensino Jurídico*. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, 1977.

\_\_\_\_\_. Por uma revolução no ensino jurídico. *Revista Forense*, Rio de Janeiro, v. 322, ano 89, p. 9-15, abr./mai./jun. 1993.

MONTEIRO, Cláudia Servilha A docência da filosofia do Direito: educando para o Pensar. *Anuário ABEDi*, Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, 2004.

MORAES, Alexandre de. *Direito Constitucional*. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MOREIRA, Daniel Augusto. Elementos para um plano de melhoria do ensino universitário ao nível de instituição. In.: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). *Didática do Ensino Superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Didática do Ensino Superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 1997.

MORGADO, Roberto Nunes. *Novas diretrizes do ensino jurídico a partir da evolução dos escritórios de prática, suas repercussões sociais e comparação entre teoria e prática*. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=3888>>. Acesso em: 31 mai. 2007.

NADER, Paulo. O ensino jurídico no Brasil e o perfil dos concursos públicos. *Ensino Jurídico: formação jurídica e inserção profissional*. Brasília-DF: Conselho Federal da OAB, 2003.

NALINI, José Renato. *Ética geral e profissional*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

ORDEM dos Advogados do Brasil. *Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília-DF: Conselho Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. *Ensino Jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília-DF: Conselho Federal, 1997.

\_\_\_\_\_. *Ensino Jurídico: balanço de uma experiência*. Brasília-DF: Conselho Federal, 2000.

\_\_\_\_\_. *Legislação Brasileira sobre Ensino Jurídico*. Seção do Estado do Rio de Janeiro. Comissão de Ensino Jurídico: Primyl Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. *Ensino Jurídico: formação jurídica e inserção profissional*. Brasília-DF: Conselho Federal, 2003.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. *A aprendizagem do jovem e adulto e seus desafios fundamentais*. Texto disponibilizado na Webteca do Site do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Formação Permanente de Professores. Disponível em: <<http://www.nea.fe.usp.br>>. Acesso em: 15 ago. 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

POMPEU, Gina Vidal Marcílio. *Direito à educação: controle social e exigibilidade judicial*. Rio-São Paulo-Fortaleza: ABC Editora, 2005.

PORTELA, Lincoln. Projeto de lei nº 6.040/05. *Revista Consultor Jurídico* (on-line), 10 jan. 2006. Disponível em: <<http://conjur.estadao.com.br/static/text/40915,1>>. Acesso em: 7 jun. 2007.

PÔRTO, Inês da Fonseca. *Ensino Jurídico, diálogos com a imaginação: construção do Projeto Didático no Ensino Jurídico*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2000.

RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.) *Docência na Educação Superior*: Brasília, 1º e 2 dez. 2005: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5), Disponível em: <<http://www.unifra.br>>. Acesso em: 20 mai. 2007.

ROMÃO, José Eustáquio. Contextualização: Paulo Freire e o Pacto Populista. *Educação e atualidade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2002.

ROQUE, Sebastião José. *Introdução ao estudo do direito*. São Paulo: Ícone, 1996.

ROSAS, Paulo. Recife: cultura e participação (1950-64) In: FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2002.

SCAFF, Fernando Facury. Ensino jurídico: o controle público e social da atividade educacional. *Revista Justiça do Direito*, Universidade Passo Fundo: UFP Editora, v. 2, n. 15, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectiva*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SILVA, Artur Stamford da. Relação professor x aluno: projeto pedagógico como indício de superação do pacto da mediocridade. *Anuário ABEDi*, Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, 2004.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. Movimentos sociais e práticas instituintes de direito: perspectivas para a pesquisa sócio-jurídica no Brasil. *Ensino Jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília-DF: Conselho Federal da OAB, 1997.

SOUZA FILHO, Oscar d'Alva e. *Ética individual e ética profissional: princípios da razão feliz*. São Paulo-Fortaleza: ABC Editora, 2004.

SOUZA, Inês Cabral Ururahy de. Avaliar como competência do “saber fazer”. *Anuário ABEDi*, Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, 2004.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira; SILVA, Eurides Brito da. *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

SUNAKOZAWA, Lucio Flávio J. Educação Jurídica do Direito Processual diante da necessária inevitabilidade de conflitos: urgência de adoção de uma postura crítica, criativa e pacificadora. *Anuário ABEDi*, Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 3, n. 3, 2005.

TAGLIAVINI, João Virgílio. *A ousadia de um novo ensino jurídico: Interdisciplinabilidade e aprendizado por problemas*. *Anuário ABEDi*, Florianópolis: Fundação Boiteux, ano 2, 2004.

TEIXEIRA, Gilberto. *A andragogia e seus princípios*. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=1&texto=1442>>. Acesso em: 23 ago. 2006a.

\_\_\_\_\_. *Andragogia e M. Knowles*. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=1&texto=1442>>. Acesso em: 23 ago. 2006b.

TIMM, Aline Machado Costa (Org.) *OAB recomenda 2007: por um ensino de qualidade*. 3. ed. Brasília-DF: Conselho Federal da OAB, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. 15. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Análise Histórica do Ensino Jurídico no Brasil. Encontros da UnB: ensino jurídico*, Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1978-1979.

VITAGLIANO, José Arnaldo. A Crise do ensino jurídico no Brasil e o Direito Alternativo. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 5, n. 48, dez. 2000. Disponível em: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=44>>. Acesso em: 28 mai. 2004.

VOGT, Maria Saleti Lock; ALVES Elioenai Dornelles. Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia. *Revista Educação*, Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria-RS, v. 30, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a12.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2005.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência: por uma nova ótica*. São Paulo: Atlas, 2001.

UNIVERSIDADE de Brasília. *Ensino jurídico: encontros da UnB*, Brasília, 1978-1979.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### “Lei de 11 de agosto de 1827”<sup>5</sup>

Crêa dous Cursos de sciencias jurídicas e sociaes, uma na cidade de S. Paulo e outra na de Olinda.

“Dom Pedro Primeiro, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súbditos que a Assembleia Geral decretou, e nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1º Crear-se-hão dous Cursos de sciencias jurídicas, e sociaes, uma na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

1º anno

1ª Cadeira. Direito Natural, Direito Público, Direito das Gentes e Analyse da Constituição do Império, Diplomacia.

2º anno

1ª Cadeira. Continuação das matérias do anno antecedente.  
2ª Cadeira. Direito Público Ecclesiastico

3º anno

1ª Cadeira. Direito Patrio Civil.  
2ª Cadeira. Direito Patrio Criminal com a theoria do Processo Criminal.

4º anno

1ª Cadeira. Continuação do Direito Patrio Civil.  
2ª Cadeira. Direito Mercantil e Marítimo.

5º anno

1ª Cadeira. Economia Política.  
2ª Cadeira. Theoria e Pratica do Processo adoptado pelas leis do Império.

Art. 2º Para a regência destas cadeiras o Governo nomeará nove Lentes proprietários, e cinco substitutos.

Art. 3º Os Lentes proprietários vencerão o ordenado que tiverem os Desembargadores das Relações, e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findo vinte annos de serviço.

Art. 4º Cada um dos Lentes substitutos vencerá o ordenado annual de 800\$000.

Art. 5º Haverá um Secretario, cujo officio será encarregado a um dos Lentes substitutos com a gratificação mensal de 20\$000.

---

<sup>5</sup> BITTAR, Eduardo C. B. *Direito e Ensino Jurídico: legislação educacional*. São Paulo: Atlas, 2001, p. 64.

Art. 6º Haverá um Porteiro com o ordenado de 400\$000 annuaes, e para o serviço haverão os mais empregados que se julgarem necessários.

Art. 7º Os Lentes farão a escolha dos compendios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos, com tanto que as doutrinas estejam de accôrdo com o systema jurado pela nação. Estes compêndios, depois de approvados pela Congregação, servirão interinamente; submittendo-se porém à approvação da Assembléia Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer às escolas, competindo aos seus autores o privilegio exclusivo da obra, por dez annos.

Art. 8º Os estudantes, que se quizerem matricular nos Cursos Jurídicos, devem apresentar as certidões de idade, por que mostrem ter a a quinze annos completos, e de approvação da língua franceza, grammatica latina, rhetorica, philosophia racional e moral, e geometria.

Art. 9º Os que freqüentarem os cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvação, conseguirão o grão de Bacharéis formados. Haverá também o grão de Doutor, que será conferido áquelles que se habilitarem com os requisitos que se especificarem nos estatutos, que devem formar-se, e só os que o obtiverem, poderão ser escolhidos paa Lentes.

Art. 10º Os estatutos do Visconde da Cachoeira ficarão regulando por ora naquillo que forem applicaveis, e se não oppozerem á presente lei. A Congragação de Lentes formará quanto antes uns estatutos completos, que serão submetidos á deliberação da Assembléia Geral.

Art. 11º O Governo creará nas cidades de S. Paulo, e Olinda as cadeiras necessárias para os estudos preparatórios declarados no art. 8º.

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente, como nella se contém. O Secretario de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palácio do Rio de Janeiro aos 11 dias do mez de Agosto de 1827, 6º da Independência e do Império.”

## ANEXO B

### “A Portaria nº 1.886/94 do Ministério da Educação”

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GABINETE DO MINISTRO

#### PORTARIA Nº 1.886, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1994 <sup>6</sup>

*Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.*

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso das atribuições do Conselho Nacional de Educação, na forma do artigo 4º da Medida Provisória nº 765, de 16 de dezembro de 1994, e considerando o que foi recomendado nos Seminários Regionais e Nacional dos Cursos Jurídicos, e pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, da SESu-MEC, resolve:

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

Art. 2º O curso noturno, que observará o mesmo padrão de desempenho e qualidade do curso do período diurno, terá um máximo diário de quatro horas de atividades didáticas.

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

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

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

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

---

<sup>6</sup> Publicada no DOU de 05 jan. 1995, seção 3, p. 238.

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

II - Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 13. O tempo do estágio realizado em Defensoria Pública da União, do Distrito Federal ou dos Estados, na forma do artigo 145, da Lei Complementar n.º 80, de 12 de janeiro

de 1994, será considerado para fins de carga horária do estágio curricular, previsto no artigo 10 desta Portaria.

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

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

Art. 16. As diretrizes curriculares desta Portaria são obrigatórias aos novos alunos matriculados a partir de 1996 nos cursos jurídicos que, no exercício de sua autonomia, poderão aplicá-las imediatamente.

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

## Anexo C

### “A Lei nº 9.131/95”

#### LEI Nº 9.131 – DE 24 DE NOVEMBRO DE 1995<sup>7</sup>

*Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.*

#### O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Os arts. 6º, 7º, 8º e 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 6º O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.

§1º No desempenho de suas funções, o Ministério da Educação e do Desporto contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem.

§2º Os conselheiros exercem função de interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outros cargos públicos de que sejam titulares e, quando convocados, farão jus a transporte, diárias e jetons de presença a serem fixados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§3º O ensino militar será regulado por lei especial.

§4º (VETADO)

Art. 7º O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

§1º Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, compete:

- a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;
- b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;
- c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;
- d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;

---

<sup>7</sup> Publicação no DOU n.º 225-A, de 25/11/1995, Seção 1, página 19.257

- e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;
- f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino;
- g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§2º O Conselho Nacional de Educação reunir-se-á ordinariamente a cada dois meses e suas Câmaras, mensalmente e, extraordinariamente, sempre que convocado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§3º O Conselho Nacional de Educação será presidido por um de seus membros, eleito por seus pares para mandato de dois anos, vedada a reeleição imediata.

§4º O Ministro de Estado da Educação e do Desporto presidirá as sessões a que comparecer.

Art. 8º A Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior serão constituídas, cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos, na Câmara de Educação Básica, o Secretário de Educação Fundamental e na Câmara de Educação Superior, o Secretário de Educação Superior, ambos do Ministério da Educação e do Desporto e nomeados pelo Presidente da República.

§1º A escolha e nomeação dos conselheiros será feita pelo Presidente da República, sendo que, pelo menos a metade, obrigatoriamente, dentre os indicados em listas elaboradas especialmente para cada Câmara, mediante consulta a entidades da sociedade civil, relacionadas às áreas de atuação dos respectivos colegiados.

§2º Para a Câmara de Educação Básica a consulta envolverá, necessariamente, indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os docentes, dirigentes de instituições de ensino e os Secretários de Educação dos Municípios, dos Estados e do Distrito Federal.

§3º Para a Câmara de Educação Superior a consulta envolverá, necessariamente, indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os reitores de universidades, diretores de instituições isoladas, os docentes, os estudantes e segmentos representativos da comunidade científica.

§4º A indicação, a ser feita por entidades e segmentos da sociedade civil, deverá incidir sobre brasileiros de reputação ilibada, que tenham prestado serviços relevantes à educação, à ciência e à cultura.

§5º Na escolha dos nomes que comporão as Câmaras, o Presidente da República levará em conta a necessidade de estarem representadas todas as regiões do país e as diversas modalidades de ensino, de acordo com a especificidade de cada colegiado.

§6º Os conselheiros terão mandato de quatro anos, permitida uma recondução para o período imediatamente subsequente, havendo renovação de metade das Câmaras a cada dois anos, sendo que, quando da constituição do Conselho, metade de seus membros serão nomeados com mandato de dois anos.

§7º Cada Câmara será presidida por um conselheiro escolhido por seus pares, vedada a escola do membro nato, para mandato de um ano, permitida uma única reeleição imediata.

Art. 9º As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno.

§1º São atribuições da Câmara de Educação Básica:

- a) examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e tecnológico e oferecer sugestões para sua solução;
- b) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação dos diferentes níveis e modalidades mencionados na alínea anterior;
- c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto;
- d) colaborar na preparação do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação;
- e) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto em todos os assuntos relativos à educação básica;
- f) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, acompanhando a execução dos respectivos Planos de Educação;
- g) analisar as questões relativas à aplicação da legislação referente à educação básica;

§2º São atribuições da Câmara de Educação Superior:

- a) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior;
- b) oferecer sugestões para a elaboração do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação;
- c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação;
- d) deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo Ministério da Educação e do Desporto sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias;
- e) deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto;
- f) deliberar sobre os estatutos das universidades e o regimento das demais instituições de educação superior que fazem parte do sistema federal de ensino;
- g) deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, com base na avaliação dos cursos;
- h) analisar questões relativas à aplicação da legislação referente à educação superior;
- i) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto nos assuntos relativos à educação superior.

§3º As atribuições constantes das alíneas d, e, e f do parágrafo anterior poderão ser delegadas, em parte ou no todo, aos Estados e ao Distrito Federal.

§4º O credenciamento a que se refere a alínea e do § 2º deste artigo poderá incluir determinação para a desativação de cursos e habilitações.

Art. 2º As deliberações e pronunciamentos do Conselho Pleno e das Câmaras deverão ser homologados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

Art. 3º Com vistas ao disposto na letra e do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 1961, com a redação dada pela presente Lei, o Ministério da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§1º Os procedimentos a serem adotados para as avaliações a que se refere o caput incluirão, necessariamente, a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação.

§2º O Ministério da Educação e do Desporto divulgará, anualmente, o resultado das avaliações referidas no caput deste artigo, inclusive dos exames previstos no parágrafo anterior, informando o desempenho de cada curso, sem identificar nominalmente os alunos avaliados.

§3º A realização de exame referido no § 1º deste artigo é condição prévia para obtenção do diploma, mas constará do histórico escolar de cada aluno apenas o registro da data em que a ele se submeteu.

§4º Os resultados individuais obtidos pelos alunos examinados não serão computados para sua aprovação, mas constarão de documento específico, emitido pelo Ministério da Educação e do Desporto, a ser fornecido exclusivamente a cada aluno.

§5º A divulgação dos resultados dos exames, para fins diversos do instituído neste artigo, implicará responsabilidade para o agente, na forma da legislação pertinente.

§6º O aluno poderá, sempre que julgar conveniente, submeter-se a novo exame, nos anos subsequentes, fazendo jus a novo documento específico.

§7º A introdução dos exames nacionais, como um dos procedimentos para avaliação dos cursos de graduação, será efetuada gradativamente, a partir do ano seguinte à publicação da presente Lei, cabendo ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto determinar os cursos a serem avaliados.

Art. 4º Os resultados das avaliações referidas no § 1º do art. 2º serão, também, utilizados pelo Ministério da Educação e do Desporto para orientar suas ações no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem a elevação da qualificação dos docentes.

Art. 5º São revogadas todas as atribuições e competências do Conselho Federal de Educação previstas em lei.

Art. 6º São extintos os mandatos dos membros do Conselho Federal de Educação, devendo o Ministério da Educação e do Desporto exercer as atribuições e competências do Conselho Nacional de Educação, até a instalação deste.

Parágrafo único. No prazo de noventa dias, a partir da publicação desta Lei, o Poder Executivo adotará as providências necessárias para a instalação do Conselho.

Art. 7º São convalidados os atos praticados com base na Medida Provisória nº 1.126, de 26 de setembro de 1995, e os processos em andamento no Conselho Federal de Educação quando de sua extinção serão decididos a partir da instalação do Conselho Nacional de Educação, desde que requerido pela parte interessada, no prazo de trinta dias, a contar da vigência desta Lei.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, de 1995; 174º da Independência e 107º da República.

*FERNANDO HENRIQUE CARDOSO*

*Paulo Renato Souza*

## Anexo D

### “A Resolução nº 9/2004 do Conselho Nacional de Educação”

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**  
**RESOLUÇÃO Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004**<sup>8</sup>

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

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

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

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

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

- I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

---

<sup>8</sup> Publicação no DOU n.º 189, de 01.10.2004, Seção 1, página 17/18.

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a

iniciação científica;

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

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

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

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

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

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

II - interpretação e aplicação do Direito;

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

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

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

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

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de 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

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)