

FUNDAÇÃO DE ENSINO “EURÍPIDES SOARES DA ROCHA” – FEESR
CENTRO UNIVERSITÁRIO EURÍPIDES DE MARÍLIA – UNIVEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM DIREITO – PPGD
MESTRADO EM DIREITO

VICTOR JOSÉ AMOROSO DE LIMA

EDUCAÇÃO JURÍDICA: CONTEXTUALIZAÇÃO E PROPOSTAS DE
REALINHAMENTO CONSIDERANDO ASPECTOS DA NEUROCIÊNCIA, ENSINO
POR COMPETÊNCIA E METODOLOGIAS ATIVAS

Marília, SP

2020

VICTOR JOSÉ AMOROSO DE LIMA

EDUCAÇÃO JURÍDICA: CONTEXTUALIZAÇÃO E PROPOSTAS DE
REALINHAMENTO CONSIDERANDO ASPECTOS DA NEUROCIÊNCIA, ENSINO
POR COMPETÊNCIA E METODOLOGIAS ATIVAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Direito – do Centro Universitário Eurípides de Marília – UNIVEM, em sua Área de Concentração em Teoria do Direito e do Estado, Linha de Pesquisa Construção do Saber Jurídico, como requisito à obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientador: Horácio Wanderlei Rodrigues

Marília, SP

2020

Autor: VICTOR JOSÉ AMOROSO DE LIMA

Título: EDUCAÇÃO JURÍDICA: ESTADO DA ARTE, OBJETIVOS E REALINHAMENTO AO PARADIGMA CONSTITUCIONAL BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Direito – do Centro Universitário Eurípides de Marília – UNIVEM, em sua Área de Concentração em Teoria do Direito e do Estado, Linha de Pesquisa Construção do Saber Jurídico, e aprovada pela banca examinadora.

Marília, SP, 29 de junho de 2020.

Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues
Coordenador do PPGD/UNIVEM

Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues – UNIVEM
Orientador

Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - UNIVEM

Dra. Adriana de Lacerda Rocha - UDC

Dedico a todos que contribuíram com este trabalho, meus pais, irmão, amigos, professores, colegas e aos alunos da graduação do UNIVEM que colaboraram com meu crescimento pessoal.

Há quinhentos anos que os juristas tomam parte em todos os movimentos da sociedade política europeia. Algumas vezes foram instrumentos das autoridades políticas, outras vezes fizeram daquelas autoridades instrumentos seus. [...] Homens que fizeram estudos especiais das leis e dali derivam hábitos de ordem, um gosto pelas formalidades e um amor instintivo pela concatenação regrada de ideias são natural e fortemente opostos ao espírito revolucionário e às paixões da democracia. [...] Em uma comunidade em que juristas são permitidos a ocupar altos cargos que naturalmente pertencem a eles, sem oposição, a sua intenção será eminentemente conservadora e antidemocrática. [...] Escondido no fundo do coração de um jurista encontra-se os gostos e hábitos da aristocracia. Compartilham sua preferência instintiva pela ordem e seu amor natural pelo formalismo; como ela, cultivam um grande desprezo pelo comportamento das multidões e secretamente desprezam o governo pelo povo (TOCQUEVILLE, 2002, p. 301-302).

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos esforços de todos ancestrais, todos os humanos que contribuíram para formação da sociedade como é atualmente, aos que se dedicaram à manutenção da Democracia, e aos cientistas, já que é sobre os ombros deles que me apoio.

Agradeço minha família, José Maria, Márcia, Valdir e Jonathan, e todos outros membros por extensão, por todo apoio, afetivo e financeiro, sem o qual nunca teria feito este curso.

Agradeço à profa. Raquel pelas orientações e direcionamentos, ao prof. Horácio por expandir a minha compreensão da Educação Jurídica, e aos demais professores do programa de Mestrado do UNIVEM por serem sem igual nas características de empatia, e capacidade de explanação, sempre estimulando a autonomia de seus alunos.

Aliás, a Empatia é característica de todos que integram o programa, desde a secretaria, comandada pela Leninha, até os funcionários do UNIVEM, o que inspira que os colegas de turma também sejam. Esta turma de 2018 também merece um agradecimento especial, pela parceria, humildade, e o respeito que todos demonstraram, mas principalmente pelas risadas que provocaram durante nosso tempo juntos.

Agradeço aos alunos da graduação do UNIVEM, em especial aos primeiro-anistas de 2018 e 2019, com os quais tive o prazer de trabalhar, conjuntamente com o professor Freiria, e todos auxiliaram imensamente meu crescimento intelectual.

RESUMO

O objetivo do presente foi retratar a situação atual dos cursos jurídicos no Brasil, comparar o processo de Educação que ocorre ali com os fins que se buscou destacar das legislações sobre o assunto, e oferecer maneiras de solucionar a falta de alinhamento entre o ensino praticado e o que é necessário para readequação dos padrões constitucionais para Educação de qualidade. Utilizou-se o procedimento bibliográfico, e por meio da metodologia dedutiva, busca-se resolver a problemática do realinhamento de como a Educação Jurídica acontece na prática, e as prescrições legislativas que indicam como deve ser formado o egresso dos cursos jurídicos. A justificativa do trabalho se deu pela importância dos profissionais do Direito na manutenção do Estado de Direito e da paz social, e o conseqüente valor do estudo de como estes juristas estão sendo formados. O trabalho foi realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito do Centro Universitário Eurípides de Marília (UNIVEM) na linha da construção do saber jurídico. O trabalho concluiu que o caminho de melhoria da Educação Jurídica é a modificação da cultura de ensino tradicional, alterando-a para que o professor tenha uma posição de mediador, facilite a construção ativa de conhecimento por parte do aluno, priorizando a formação de competências, considerando os benefícios que o conhecimento do funcionamento do cérebro pode trazer, e utilizando as metodologias ativas para formar profissionais capazes de pensamentos autônomos, de postura reflexiva, emancipados, e em consonância com os preceitos da Constituição Federal do Brasil.

Palavras-chave: Educação; Educação Jurídica; Competências; Neurociência.

ABSTRACT

The objective of the present is to portray the current situation of legal courses in Brazil, to compare the Education process that takes place there with the aims that were sought to be highlighted in the legislation on the subject, and to offer ways to solve the lack of alignment between the teaching practiced and what is necessary to readjust constitutional standards for quality education. The bibliographic procedure was used, and through the deductive methodology, it seeks to solve the problem of realignment of how Legal Education happens in practice, and the legislative prescriptions that indicate how graduates of legal courses should be formed. The justification for the work is given by the importance of legal professionals in maintaining the rule of law and social peace, and the consequent value of studying how these lawyers are being trained. The work is carried out under the Strict Sense Postgraduate Program in Law at the Eurípides de Marília University Center (UNIVEM), on the line Construction of Legal Knowledge. The work concluded that the way to improve Legal Education is to change the culture of traditional education, changing it so that the teacher has a mediating position, facilitates the active construction of knowledge by the student, prioritizing the formation of competencies, considering the benefits that knowledge of the functioning of the brain can bring, and using active methodologies to train professionals capable of autonomous thoughts, reflective posture, emancipated, and in line with the precepts of the Federal Constitution of Brazil.

Key Words: Education; Legal Education; Competencies; Neuroscience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1– Critérios fundamentais do selo qualidade da OAB	80
Figura 2 – Elementos da mudança.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Os 10 maiores Cursos de Graduação em Relação ao Número de Matrículas e de Concluintes – Brasil – 2018	19
Tabela 2 - Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2018	21
Tabela 3 - Instituições de educação superior e matrículas em cursos de graduação, segundo a organização acadêmica da instituição – Brasil – 2018.....	21
Tabela 4 - “Perfil” da Função Docente de Instituição de Educação Superior, por Categoria Administrativa (Pública e Privada) – Brasil – 2018.....	24
Tabela 5 - Total de Matrículas, nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Programas de Reserva de Vagas segundo a Categoria Administrativa das IES - 2018	27
Tabela 6 - “Perfil” do Vínculo Docente dos Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino (Presencial e a Distância) – Brasil – 2018	28
Tabela 7 – Relação entre as regiões do córtex cerebral e suas principais funções	110
Tabela 8 –As linguagens naturais da mente e as estratégias pedagógicas.....	111
Tabela 9 - Princípios da Neurociência com potencial de aplicação no ambiente de sala de aula	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CES – Câmara de Educação Superior

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

EAD - Educação a Distância

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EUA - Estados Unidos da América

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Institutos de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

ONU – Organização das Nações Unidas

PBL - Problem Based Learning

PPC - Projetos Pedagógico de Curso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 Como está se educando em direito?	17
2.1 Onde está se ensinando?	19
2.2 Quem faz parte do processo de ensino?	22
2.2.1 Quem é o professor?	23
2.2.2 Quem é o aluno?	26
2.3 Como está se ensinando Direito?	29
2.3.1 A percepção de como está se ensinando Direito	29
2.3.2 A prática de como se ensina direito	31
2.3.3 Quais as metodologias utilizadas para ensinar direito?	34
2.3.4 Como se pesquisa no Direito?	35
2.3.5 Como é a extensão no direito?	38
2.4 Questões inconclusivas que merecem mais pesquisas	39
2.5 Entendimentos do capítulo	40
3 Com que propósito se educa o profissional de direito?	42
3.1 Quais as origens dos objetivos para educação jurídica no Estado brasileiro?	43
3.1.1 Quais as origens dos objetivos da Nova República brasileira?	46
3.1.2 Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994	50
3.1.3 Resolução CNE/CES nº 9/2004	52
3.2 Quais os objetivos legalmente prescritos?	54
3.2.1 Resolução CNE/CES nº 5/2018	58
3.3 Quais os objetivos mundiais para educação?	60
3.4 Crise <i>versus</i> Mudança de Paradigmas	63
3.5 Entendimentos do capítulo	67
4 Como se deveria educar o profissional do direito?	69

4.1 Perspectivas dos observadores da Educação Jurídica	71
4.1.1 A percepção da sociedade em geral e o Ensino Jurídico	72
4.1.2 Percepção da sociedade e o Judiciário	77
4.1.3 A percepção da OAB sobre a Educação Jurídica	79
4.1.4 A percepção dos órgãos judiciais sobre a Educação Jurídica	84
4.1.5 A percepção da educação jurídica para o mercado de trabalho do futuro	86
4.1.6 Resposta parcial do item	90
4.2 Caminhos para mudança	91
4.2.1 Superação da mera instrução	93
4.2.2 O perfil ideal de professor	99
4.2.3 A simples reforma legislativa não vence a cultura corrente	102
4.3 Pressupostos para mudança	106
4.3.1 Reconhecer a Neurociência	107
4.3.2 Promover competências	115
4.3.3 Aplicar as metodologias ativas	120
5 CONCLUSÃO	126
REFERÊNCIAS	134
ANEXO 1 – Portaria MEC 1886/1994	144

1 INTRODUÇÃO

A ideia de que a Educação Jurídica está em descompasso com a realidade social ecoa desde os tempos do Império no Brasil, mais recentemente, em uma das faculdades onde se originaram os cursos jurídicos brasileiros, foi feito discurso indicando a falta de acompanhamento entre o Direito e a realidade social, a priorização da teoria e abandono dos fins sociais do agente jurídico no auxílio da comunidade à sua volta, isso aconteceu em 1955, ainda que tais observações possam ser facilmente utilizadas para descrever a realidade mais atual do curso de Direito.

Tendo em vista o aparente desalinhamento entre o ensino praticado nas faculdades e os mandamentos constitucionais de como deve acontecer a educação, é necessário estabelecer uma busca destes objetivos, avaliar se estão sendo cumpridos, e caso contrário, apresentar propostas de mudanças.

O trabalho tenta responder os seguintes problemas:

- a) como se está educando em direito?
- b) com que propósito se educa o profissional de direito?
- c) como se deveria educar o profissional do direito?

Dessa forma, o objetivo do presente foi trazer um retrato da situação atual dos cursos jurídicos no Brasil, comparar o processo de Educação que ocorre ali com os fins que se buscou destacar das legislações sobre o assunto, e oferecer maneiras de solucionar a falta de alinhamento entre o ensino praticado e o que é necessário para readequação dos padrões constitucionais para Educação de qualidade.

O trabalho foi realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito do Centro Universitário Eurípides de Marília (UNIVEM) na linha da construção do saber jurídico.

Com estes objetivos em mente se utilizou o procedimento bibliográfico, socorrendo-se de obras digitais e físicas na área. Foi por meio da metodologia dedutiva que se buscou responder às problemáticas acima delineadas.

O trabalho foi dividido em três partes, a primeira cuida do Estado da Arte do curso de Direito, com informações sobre os institutos onde se estuda Direito, quem

são os professores e alunos, além de considerações sobre como se realiza pesquisa, extensão e ensino atualmente.

A segunda parte procurou observar quais são os objetivos da Educação Jurídica brasileira, e analisa como estes objetivos foram mudando durante a história do país, depois adentra em um exame da legislação para concluir quais são os mandamentos constitucionais e infraconstitucionais para o ensino jurídico, e por fim analisa o que seria crise, qualidade e outros termos que são utilizados sem grande pensamento sobre seu significado.

A terceira parte traz as visões de diversos atores do cenário educacional e o que esperam do curso de Direito, e por meio destas visões discute-se caminhos para melhorar as condições da Educação Jurídica, e realinhar ao paradigma constitucional, usando a superação da mera instrução, a ressignificação da posição de docente, e reflexões sobre como reformas legislativas não bastam para o realinhamento.

Também, na última parte se faz um estudo em temáticas que se julga pressupostos para viabilizar as mudanças, como a Neurociência e sua relação com a Educação, o ensino com atenção à formação de competências e as metodologias ativas como meio de reaproximação da prática e teoria.

Tendo em vista a importância do Direito para a organização da sociedade, a relevância dos profissionais jurídicos no controle do Estado brasileiro, e a influência que a Educação Jurídica tem sobre a formação destes, é extremamente justificável estudar como se dá o ensino deste indivíduos, já que vão de maneira ou de outra decidir os destinos do país, serem chamados a resolver disputas, solucionar problemáticas, e caso não tenham apreendido os conhecimentos apresentados no momento de ensino, irão agravar e criar mais problemas para toda a sociedade com decisões mal formadas e hesitações no agir.

O trabalho concluiu que o caminho de melhoria da Educação Jurídica é a modificação da cultura de ensino tradicional, alterando-a para que o professor tenha uma posição de mediador, facilite a construção ativa de conhecimento por parte do aluno, priorizando a formação de competências, considerando os benefícios que o conhecimento do funcionamento do cérebro pode trazer, e utilizando as metodologias ativas para formar profissionais capazes de pensamentos autônomos, de postura

reflexiva, emancipados, e em consonância com os preceitos da Constituição Federal do Brasil. Acredita-se que com o esforço dos atores da Educação Jurídica, no sentido de perseguir os objetivos acima, o ensino jurídico vai se transformar (e já está se transformando), o que por consequência mudará a sociedade.

2 COMO ESTÁ SE EDUCANDO EM DIREITO?

O curso de Direito é pré-requisito para grande maioria dos profissionais do Poder Judiciário e para aqueles que atuam conjuntamente para solucionar os conflitos do Estado, seja nas carreiras mais famosas como a magistratura, ministério público e advocacia pública, ou a própria advocacia particular e serventúrios da justiça, o curso também tem egressos nos dois outros poderes, já que é capaz de preparar os membros do legislativo para cumprir sua função e prover conhecimentos de políticas públicas para os do executivo.

Tendo em vista a importância do Direito na formação dos profissionais que decidem os rumos do país, definindo políticas, propondo leis e resolvendo conflitos, se faz premente observação de como se dá a formação de tais indivíduos.

Estudar o ensino jurídico é observar como se promove o aprendizado dos futuros especialistas mencionados acima, assim é importante fazer uma análise na forma em que se dá tal ensino, a fim de se encontrar maneiras para melhorar a qualidade dos profissionais formados. Nos itens a seguir vai se buscar delinear a situação atual dos institutos de ensino, alunos e professores, uma visão geral que trará subsídio para as discussões posteriores.

Em outro capítulo se aborda as legislações que tem relação com o ensino jurídico, entretanto, cabe aqui um comentário sobre a quantidade de cursos jurídicos, que segundo a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB, 2016) aumentaram exponencialmente em razão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) tendo em vista a flexibilização proporcionada por esta peça legislativa no que concerne às regras sobre organização, estabelecimento de instituições de Ensino Superior no Brasil, que realmente buscava aumentar as vagas oferecidas nos cursos superiores em razão de diversas diretrizes e recomendações de organismo internacionais, dentre elas a do Banco Mundial.

Em 2010 o número de advogados a cada mil habitantes era de 4,1, muito próximo dos índices dos Estados Unidos da América e da Itália (4,1 e 3,9 respectivamente), e estes países junto com o Brasil eram muito superiores à toda média da União Europeia, que era de dois advogados para cada 1.000 habitantes (OAB, 2014, p. 63).

Dos mais de duzentos milhões de brasileiros (IBGE, 2020), um milhão e duzentos mil são inscrito nos quadros da OAB (2020), e muitos mais são bacharéis, mas sem registro no órgão, uns por desinteresse na profissão, outros por entender desnecessário para carreira que pretendem seguir e alguns poucos pela dificuldade da prova. Infelizmente os dados mais atualizados sobre quantidade total de bacharéis parecem ser apenas de 2010, na época reporta-se 1,7 milhões de formados em Direito (OAB, 2014, p. 63), com 715 mil registrados na OAB, uma porcentagem de 42% do total de bacharéis, se extrapolarmos estes números, hoje pode-se ter mais de três milhões de formados em Direito no Brasil, tendo em vista os dados da quantidade de concluintes do curso nos últimos anos (tabelas nos itens posteriores) esse número pode ser bem real.

Assim, se considerar-se os números extrapolados, de cada 200 pessoas três são formadas em Direito, e uma é inscrita na OAB. Com todos estes números em tela tem-se uma ideia da quantidade de pessoas que passaram pelos bancos das instituições de ensino de Direito, e evidencia-se a importância de entender exatamente como foram e estão sendo educados estes indivíduos.

O ensino dessa quantidade de pessoas com toda certeza tem efeito cascata na vida de todos os habitantes do território nacional, afinal um país com tantos bacharéis, na teoria, presume uma consciência político-jurídica bem aguçada, já que pessoas portadoras de tais informações estão sempre próximas daqueles sem a formação que comporta, não somente essas questões, como também uma visão geral de economia, filosofia, e diversas outras humanidades.

Qualquer mudança na maneira do ensino do Direito, tal qual uma pedra lançada em um lago estável, gera ondulações que afetam sensivelmente a sociedade. E da mesma maneira, qualquer deficiência que seja sistemática gera também problemas sérios na comunidade de brasileiros, seja por que os formados tem posições de liderança, como denotado nos primeiros parágrafos deste capítulo, ou pela massiva quantidade destes.

Conforme Jacob e Sanches, os estudiosos da Educação Jurídica demonstram alguma preocupação com a quantidade de Institutos de Ensino Superior (IES) oferecendo aulas de Direito espalhados pelo território nacional, e sempre se procura medidas de controle da expansão, a fim de evitar a “banalização da carreira jurídica”, já que o curso tem baixo custo de implantação, grande demanda e interesse

dos estudantes (2013). Um dos órgãos que se dedica nesta tarefa é a OAB, que utiliza o seu tão famoso exame para controlar o exercício da profissão de advocacia.

2.1 Onde está se ensinando?

Direito é um curso de Ensino Superior, portanto oferecido tão somente em Instituições de Ensino Superior (IES), e faz parte dos dez maiores cursos de Graduação em relação ao número de matrículas, desde 2014 assumindo o lugar do curso de Administração, conforme números da tabela abaixo:

Tabela 1 – Os 10 maiores Cursos de Graduação em Relação ao Número de Matrículas e de Concluintes – Brasil – 2018

Posição	Matrículas			Concluintes		
	Curso/Cine Brasil	Número	%	Curso/Cine Brasil	Número	%
1	Direito	863.101	10,4	Direito	126.176	10,5
2	Pedagogia	747.890	9,0	Pedagogia	122.478	10,2
3	Administração	654.843	7,9	Administração	103.342	8,6
4	Contabilidade	359.840	4,3	Contabilidade	53.271	4,4
5	Engenharia civil	318.237	3,8	Engenharia civil	49.945	4,2
6	Enfermagem	313.237	3,8	Enfermagem	42.253	3,5
7	Psicologia	260.725	3,1	Gestão de pessoas	39.744	3,3
8	Educação física	190.148	2,3	Psicologia	35.102	2,9
9	Fisioterapia	174.662	2,1	Educação física formação de professor	32.834	2,7
10	Sistemas de informação	172.954	2,1	Educação física	26.918	2,2

Fonte: INEP (2019c)

Refletindo os números acima, o curso é o mais desejado por ingressantes no sistema de ensino superior, e devido a todos estes anos de maior interesse, também é o que mais forma, no ano de 2018 foram 126 mil novos bacharéis, como visto acima, nem todos vão disputar o mercado de trabalho da advocacia e serviços jurídicos que exigem o registro na OAB.

Entretanto, existe certa preocupação com o futuro destes novos profissionais do Direito, quanto sua educação prepara para o mercado de trabalho da terceira década do século vinte e um? Essas e outras questões serão tratadas em

capítulo posterior, por hora é interessante traçar o perfil das instituições de ensino onde estão sendo ensinados estes futuros profissionais.

Os cursos de graduação (não somente Direito) são majoritariamente privados, enquanto a rede pública ofereceu por volta de oitocentas mil novas vagas em 2018, o sistema privado ofereceu mais de doze milhões. Assim, dos 3,4 milhões de alunos que ingressaram em cursos de educação superior de graduação, 83,1% entraram em instituições privadas (INEP, p. 11-14, 2019b). Interessante também a quantidade de vagas oferecidas e não preenchidas, todavia, foge do escopo desta pesquisa.

Com relação à categoria administrativa, as IES podem ser separadas como se segue:

Art.12. As instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como: I-faculdades; II-centros universitários; e III-universidades (BRASIL, 2006).

Segundo o Ministério da Educação (MEC) a evolução de uma IES se dá a partir do credenciamento como faculdade, posteriormente caso os critérios sejam cumpridos se evolui para centro universitário e se adquire mais autonomia, culminando na categoria de universidade que exige dentre outras coisas que a instituição ofereça diversos cursos de doutorado e mestrado, e “[...] se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (MEC, 2020).

As universidades 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; e
- III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (idem, ibidem)

Tabela 2 - Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil – 2018

Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e CEFET
		Pública	Privada	Público	Privado	Pública	Privada	Público
2018	2,537	107	92	13	217	139	1,939	40

Fonte: INEP (2019b)

Como visto acima o maior número de IES por categoria administrativa é de faculdades privadas, seguido pelos centros universitários privados, depois as faculdades públicas e por último universidades públicas. Os institutos de ensino são majoritariamente privados, e destes 86% são faculdades. Caso se encerrasse aqui este exame se presumiria que a maioria dos alunos estão nestas faculdades privadas, mas não é o que se observa na tabela abaixo.

Tabela 3 - Instituições de educação superior e matrículas em cursos de graduação, segundo a organização acadêmica da instituição – Brasil – 2018

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas	
	Total	%	Total	%
Total	2.537	100,00	8.450.755	100,00
Universidades	199	7,8	4.467.694	52,9
Centros Universitários	230	9,1	1.906.327	22,6
Faculdades	2.068	81,5	1.879.228	22,2
IFs e Cefets	40	1,6	197.506	2,3

Fonte: INEP (2019b)

Enquanto o total de universidades é menos de dez por cento do total de IES, a soma de matrículas de alunos das públicas e privadas é igual a 52% do total de ingressantes em 2018. Interessante dado, ainda que as faculdades sejam maioria esmagadora, seguida dos centros universitários, estes dois tipos de organização acadêmicas somados não atingem a quantidade de matrículas da soma de universidades pública e particulares. Também interessante a diferença entre o número de centro universitários e faculdades, que é quase dez vezes maior, mas os centros universitários mantêm poucos percentuais a mais de matrículas.

Destes alunos ingressantes em 2018, 40% estuda em cursos a distância, e 60% na presencial. Denota-se que enquanto os cursos presenciais passaram por um crescimento de 2008 a 2018 de 10,6%, os cursos a distância aumentaram em 196,6% (INEP, p.14, 2019b).

Cabe lembrar que os dados acima são para os alunos do Ensino Superior em geral, infelizmente dados mais específicos do Direito, e tão atuais como os acima apresentados são difíceis de encontrar ou compilar, e, portanto, estes deverão servir como base aos estudos. Deve-se considerar que como o maior curso em questão de matrículas, é de se presumir que o Direito dita boa parte das médias acima compiladas e em poucos quesitos vai divergir do todo, contudo, sempre que for possível será feita especificações para o curso de Direito, seus docentes e discentes.

No tópico em exame cabe especificar que são ao total 1.302 cursos de Direito no Brasil, deste montante 1.135 são privados, e como ainda não há previsão para cursos de graduação em Direito em EAD não existem tais tipo de curso atualmente (INEP, tabela 3.2, 2019a).

Destarte, o perfil médio do instituto de ensino do Direito é uma IES particular, esse dado é importante e vai delinear boa parte das discussões sobre viabilidades, qualidade e necessidade dos cursos nos próximos capítulos deste trabalho, deve-se considerar que o local de ensino comum é uma universidade privada, a partir daí pode-se presumir que existe (como determina a lei) apoio à pesquisa e extensão além do ensino, e quadro de profissionais extremamente preparados, já que são exigências para manutenção da categoria de universidade.

2.2 Quem faz parte do processo de ensino?

Estabelecido onde o Direito está sendo ensinado, cabe buscar quem são os atores do processo de ensino jurídico, nos próximos itens se examina o perfil médio daqueles que escolheram estudar Direito e também dos que decidiram ensinar.

É importante verificar tais questões, tendo em vista necessidade de subsidiar o futuro estudo da viabilidade de metodologias e proposições de melhorias para o ensino jurídico, em razão disto cabe verificar para quem deve-se moldar as metodologias e quem irá administrá-las.

Se acima se retirou um retrato de onde ocorre o ensino, abaixo se busca uma foto mais exata possível do discente e do docente dos cursos de Direito, não se deseja afirmar que a figura aqui evidenciada exista em todas IES, todavia se fará uma média de quem está nos bancos dos cursos jurídicos, e quem tem a responsabilidade de conduzir as lições.

2.2.1 Quem é o professor?

A formação de professores para a área jurídica se dá majoritariamente pela aquisição de titulação de pós-graduação, já que a legislação prevê “Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996).

A figura do docente é central na área do ensino jurídico, podendo decidir os rumos de seus discentes no que concerne aos caminhos que serão tomados para construir seu conhecimento jurídico, protegido pela liberdade de cátedra, tem o potencial de instigar um aluno a buscar se aperfeiçoar e torna-se um ótimo profissional, ou estancar seu crescimento e condenar ao ódio de certa disciplina, ou da área jurídica como um todo. Essa liberdade do professor é prevista no texto constitucional, como abaixo evidenciado:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios
[...]
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, [...];
[...]. (BRASIL, 1988)

O professor tem liberdade na escolha das suas metodologias e na exposição de suas ideias e posições adotadas, todavia este direito não é absoluto, como bem denota Rodrigues (2017), o direito do professor sofre embate da outra parte na relação de ensino, qual seja, o aluno que tem também o direito de igualdade de aprender, o que garante que ao menos o docente exponha as teorias contrárias ao que ele pensa, e que respeite os alunos que adotarem tais posições. Por fim, as manifestações de preconceito, ódio e demais valorações particulares do professor não estão protegidas, já que ofendem a liberdade de consciência dos discentes.

Observado as proteções ao ensino e as liberdades do professor, cabe entender quem exatamente é e quais metodologias comumente escolhe para ministrar suas aulas, nos próximos parágrafos serão abordados exatamente estas questões.

Tabela 4 - "Perfil" da Função Docente de Instituição de Educação Superior, por Categoria Administrativa (Pública e Privada) – Brasil – 2018

Atributos do Vínculo Docente	Categoria Administrativa	
	Pública	Privada
Gênero	Masculino	Masculino
Idade	38	38
Escolaridade	Doutorado	Mestrado
Regime de Trabalho	Tempo Integral	Tempo Parcial

Fonte: INEP (2019c)

A tabela acima indica como é o profissional das IES em média, não especificando os dados para o Direito, pois tais números não foram encontrados (demonstra-se indícios do perfil de professor Direito no item 2.3.2).

Nota-se a prevalência de professores do sexo masculino, enquanto na rede pública a média é de docentes com doutorado, na rede privada o mestrado prevalece, superando dados de anos anteriores onde a especialização era a média, o crescimento de professores desta categoria com o título de mestrado é palpável, os com título de doutorado também crescem, mas não são suficientes para serem o perfil médio nas privadas (INEP, p. 37, 2019b).

Interessante denotar que houve um crescimento na escolaridade média dos profissionais ligados aos institutos privados de ensino, em alguns anos a especialização deixou de ser o geralmente encontrado e o mestrado é mais comum. Esse ponto é importante para as próximas reflexões sobre o aprendizado pedagógico dos docentes do curso de Direito, até aqui a presunção é de que, se boa parte dos professores tem ao menos o curso de mestrado, existe na sua formação disciplinas que tratam do ensino das matérias jurídicas, tornando-o capaz de devidamente guiar seus discentes pelas veredas da ciência do Direito.

De acordo com pesquisa de campo (mais detalhadamente abordada no item 2.3.2), se levar-se os professores da grande Florianópolis como modelo de

exame, boa parte dos professores de Direito exerce atividade de docente em somente uma IES, com uma parcela trabalhando em mais de um instituto de ensino, o que é indesejável, segundo reflexão da autora “[...] talvez, a remuneração baixa leve os docentes a trabalharem em mais de um local, corroborando o que alguns autores afirmam a respeito do salário desestimulante para o investimento docente. Essa situação, diminui o tempo dos professores para realização outras atividades (estudos e pesquisas, por exemplo) fora do horário de aula.” (ROCHA, 2012, p. 195).

Ainda que a maioria seja professor de uma só instituição de ensino, é superior o número de professores que tem outra profissão além da docência, já que nessa mesma pesquisa, metade dos respondentes eram profissionais liberais, dezessete por cento tinham função pública, e oito por cento cumulavam ambas atividades com a instrução do Direito, o que segundo a autora “[...] corrobora a afirmação dos autores de que os professores são selecionados a partir de sua atuação no mercado”, posteriormente denotando que é o caso das IES particulares, pois as públicas exigem concurso público para ingresso, e acrescentando “[...] ratifica a afirmativa de que os professores de Direito têm nesta profissão a atividade secundária, complementar, de status, não a considerando, portanto, como uma atividade importante e prioritária, mas complementar ao seu rendimento mensal.” (ROCHA, 2012, p. 196).

O INEP pode dar mais informações com relação aos regimes mais comuns aos docentes, a maioria dos docentes da categoria pública estão em universidades, enquanto os privados estão em faculdades (acompanhando os números anteriormente mostrados). Enquanto na categoria pública os docentes em tempo integral são 85,6%, horistas 3,3% e em tempo parcial de 11,11%, na privada o domínio é do tempo parcial (40,5%), horistas são 33,3% e o vínculo integral é de apenas 26,2% do total de docentes (2019d, p. 51-53).

Tendo em vista a prevalência das IES particulares, com a maioria dos alunos do curso jurídico atendendo este tipo de instituição, a realidade de boa parte dos discentes é encontrar um docente do sexo masculino, com formação culminando em um mestrado, divide a atividade de docência com atividade profissional, tem algum curso, ou formação que em tese abarca pedagogia, e dedica-se a trabalhar somente em uma instituição como docente.

2.2.2 Quem é o aluno?

Estudar quem está recebendo a educação jurídica é essencial para decidir que tipo de metodologias, e abordagens pode-se utilizar com os discentes, sua familiaridade com tecnologias, tempo para estudos fora da sala de aula, possibilidade de comparecer em eventos de extensão e pesquisa em período vespertino ou matutino, se trabalha conjuntamente com o curso de Direito, são informações essenciais, ainda que não se tenha resposta de todas estas questões, adiante apresenta-se indícios para entender o perfil médio do estudante do Ensino Superior, e quando possível do de Direito especificamente.

Ter uma educação de nível superior é privilégio no Brasil, apenas 20% dos habitantes contam com tal benesse, o que diminui a probabilidade de desemprego e permite retorno financeiro (ao entrar no mercado de trabalho) 2,6 vezes maior que aqueles que tem escolaridade máxima até o ensino médio (CARVALHO; WALTENBERG, 2015).

Portanto, justifica-se a grande procura pelos cursos de Educação Superior:

Uma pesquisa realizada em 2007 pelo Ipea em parceria com o Pnud e Cepal com jovens de 18 a 24 anos dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro indagou que nível de ensino o jovem gostaria de alcançar. A resposta foi surpreendente: 77% dos jovens responderam que gostariam de alcançar o ensino superior, sendo que 48% deles ficariam satisfeitos com a graduação; 17% gostariam de cursar mestrado e 12% almejavam o doutoramento. (CARVALHO; WALTENBERG, 2015, p. 5).

Com a lei das Cotas (Lei 12.711/2012) se permitiu acesso facilitado ao Ensino Superior para os cidadãos provenientes do Ensino Público, em razão de etnia ou renda. Em tentativa de mudar as figuras de 2006 a 2008 em que do total de concluintes do Ensino Médio, 85% era do Ensino Público, mas dos ingressantes no Ensino Público são somente 57% no mesmo período. Também, 45% dos estudantes concluintes do ensino médio vinham de famílias pobres (3 salários mínimos), enquanto estes que ingressavam no ensino superior perfaziam o montante de 39% (CARVALHO; WALTENBERG, 2015).

Assim, observa-se que ter educação pelo ensino público é um dos gargalos para entrada no Ensino Superior, abaixo a quantidade de alunos que declaram esta condição para obter reserva de vagas pela legislação acima mencionada:

Tabela 5 - Total de Matrículas, nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Tipo de Programas de Reserva de Vagas segundo a Categoria Administrativa das IES - 2018

Categoria Administrativa	Total de Matrículas em programa de reserva de vagas	Tipo de Programa de Reserva de Vagas				
		Estudante Procedente de Escola Pública	Étnico	Pessoas com Deficiência	Social / Renda Familiar	Outros Programas
Pública	511.065	433.441	245.554	5.029	187.070	10.370
Privada	5.577	1.019	1.431	24	1.546	1.916

Fonte: (INEP, 2019a, tabela 1.13)

Outro dos gargalos de acesso é a falta de capacidade financeira para arcar com os custos da Educação Superior, para isto vários programas foram criados, a fim de solucionar o problema de falta de diversidade econômica nos bancos universitários.

Em questão de números de beneficiários, estudos da OAB indicam que em 2015 eram 2,1 milhões de utilizadores dos programas Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI), comparando com o contingente matriculado em instituições privadas no mesmo ano, do total de matriculados, pelo menos metade utilizava dos programas de acesso ao Ensino Superior (2016).

Uma categoria de estudantes que o docente e a IES devem estar preparados para receber são aqueles que exigem maiores cuidados, assim, o Censo da Educação Superior de 2017 registrou 14.050 ingressantes com deficiências, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, o que na época era 0,4% da totalidade. Pode-se denotar que ainda que número seja pequeno diante do total, exige-se capacitação de profissionais para lidarem com estes indivíduos, ou no mínimo adaptação do local onde serão recebidos, já que deficiência física foi o mais comumente declarado (38,6%), seguido de baixa visão (27,0%) e deficiência auditiva (12,7%) (INEP, 2019d).

É evidente que a falta de tempo para dedicar-se às atividades universitárias prejudica o ensino do discente, todavia, apresentam-se dados que podem indicar quantos destes precisam de cursos noturnos para poder conciliar a atividade remunerada e os estudos.

“Em 2017, observa-se que 64,2% das matrículas públicas são diurnas; inversamente, 69,2% das matrículas privadas são noturnas.” (INEP, 2019d) o que demonstra a diferença de públicos que cada categoria administrativa atende, tendo em vista a prevalência de matrículas em IES privadas, o aluno médio no Ensino Superior estuda no período noturno, o que se deve provar o mesmo para o aluno de Direito.

Em suma, o perfil do estudante no Ensino Superior é conforme a tabela abaixo:

Tabela 6 - “Perfil” do Vínculo Discente dos Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino (Presencial e a Distância) – Brasil – 2018

Atributos do Vínculo Discente de Graduação	Modalidade de Ensino	
	Presencial	a Distância
Gênero	Feminino	Feminino
Categoria Administrativa	Privada	Privada
Grau Acadêmico	Bacharelado	Licenciatura
Turno	Noturno	n.a.
Idade (matrícula)	21	24
Idade (ingresso)	19	21
Idade (concluinte)	23	30

Fonte: INEP (2019c)

Em 2017 as matrículas no curso de Direito acompanham o perfil médio, já que 55,3% delas foram de pessoas do sexo feminino, e 44,7% do masculino (INEP, 2019d, p. 39).

Em suma, o estudante de Direito é do sexo feminino em sua maioria, tem por volta de 21 anos quando se matricula numa universidade, e a média dos concluintes é de 23 anos. Estuda majoritariamente em uma IES privada, no período noturno, e teve Educação Pública no Ensino Médio. Utiliza dos programas governamentais para auxílio de suas finanças relativas à Universidade. Fica inconclusivo se o estudante médio trabalha, mas em geral a escolha pelo período noturno se dá por esta razão, todavia, não cabe aqui fazer essa afirmação sem mais dados.

2.3 Como está se ensinando Direito?

Visto onde se está ensinando, quem ensina e quem aprende Direito, agora resta saber como esse processo de ensino está sendo feito, infelizmente existem poucas pesquisas de campo sobre o assunto, e portanto não se pode subsidiar os próximos pontos com amplos dados fidedignos, todavia, oferece-se outras maneiras de se concluir, pelo menos em linhas gerais, como se dá o ensino do Direito.

2.3.1 A percepção de como está se ensinando Direito

O que se pode afirmar com toda certeza é que existem diversas visões sobre como é o curso que possibilita entrada, quase que exclusiva, num dos três poderes do Estado, as suas metodologias e objetivos.

A percepção de quem avalia o curso de Direito antes de adentrar na academia é semeada pelas histórias de grandes advogados, promessas de entrada em concursos e chave de acesso para entendimento da legislação, órgãos burocráticos e julgamentos transmitidos pelas mídias para muitos, mas entendidos plenamente por poucos.

O aluno no primeiro ano do curso tem outra percepção, confrontado pelo primeiro vislumbre no mundo jurídico é afogado com informações das mais diversas áreas, as disciplinas generalistas são todas concentradas ali e portanto aqueles que não tinham contato especial com Filosofia, Economia, Sociologia e demais disciplinas gerais tem um choque, em conjunto com as poucas disciplinas estritamente relacionadas com o curso de Direito.

Já o aluno do último ano vê tudo de outra maneira, talvez mais pragmática, temperada pela sua experiência pessoal com o curso, assim como o professor de Direito que tem ainda uma terceira visão, considerando tudo que viu no curso e mais suas experiências na condução das aulas. Um coordenador ainda vê de outra maneira, buscando pensar no âmbito todo do curso e considerando a visão da instituição de ensino.

Existem diversos trabalhos sobre a percepção dos cursos de Direito por vários pensadores do Direito, entretanto, a área carece de trabalhos que tenham feito

pesquisa práticas, portanto falham em ser base sólida para desenvolver trabalhos científicos no quesito de como são as metodologias, alunos e professores do curso de Direito, já que não buscam conhecimento do todo, estudo detalhado de números, gráficos e de campo.

Todavia, boa parte dos artigos e livros que se tem neste assunto são fruto das experiências pessoais dos autores, inclusive a emitida acima, que é fruto da percepção do autor deste trabalho. Portanto, a escolha da palavra que intitula esta seção, qual seja percepção, que no dicionário vem definida como:

Percepção

- 1 Ato ou efeito de perceber.
- 2 Capacidade de distinguir por meio dos sentidos ou da mente; inteligência.
- 3 Representação mental das coisas.
- 4 Qualquer sensação física manifestada através da experiência.
- 5 Recebimento de uma dívida (MICHAELIS, 2020).

Assim sendo, a fim de elucidar percepções que podem não ter fundamento sólido científico, mas são verdadeiramente fruto das sensações dos autores que lideram (ou lideraram) a produção científica da área da Educação Jurídica por vários anos, vê-se necessidade de discussão do que achavam estes professores e professoras, e suas visões nas próprias áreas de atuação.

O trabalho de Mendonça e Adaid (2018) faz um resumo eficaz de tais experiências. Examinando teses e dissertações, na área da Educação Jurídica, buscaram as pessoas mais referenciadas, sendo elas “Horácio Wanderlei Rodrigues, Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria, Eduardo Carlos Bianca Bittar e Roberto Lyra Filho”, com esta análise, como os próprios articulistas alertam, não se busca limitar as percepções somente a estes autores, mas utiliza-se estes como amostra e comparativo que contribuirá com as próximas sessões deste capítulo.

Com base nos autores acima, o estudo revela que existem ponto de convergência quando os autores falam sobre o ensino jurídico, denota-se preocupação em combater a postura docente como única fonte de verdades inquestionáveis dentro da sala de aula. Em geral os notáveis da educação se referem a isto com a sua crítica relacionada à falta de formação crítica, tradicionalismo e tecnicismo, a busca seria por um curso de Direito que possa possibilitar a formação de um profissional jurídico que tenha “conhecimento ousado, novo, condizente com a

formação que possa transformar e aprimorar a vida social” (MENDONÇA; ADAID, 2018).

Como observado, os mais citados na área educacional jurídica entendem o curso como pouco afeto às novas ideias, e pensamento crítico, arraigado nas tradições e com professores vaidosos, pouco abertos ao questionamento de seus pontos de vista dentro da sala de aula.

Nos seguintes itens volta-se à questão das percepções dos autores contrapondo-se pesquisa que pode esclarecer melhor a diferença entre a percepção e a prática.

2.3.2 A prática de como se ensina Direito

Mencionou-se acima a falta de dados frutos de pesquisa de campo para embasar o pensamento sobre o ensino jurídico, todavia existem pesquisas neste sentido, e neste item se abordará estudos exatamente nesta temática.

Em pesquisa Rocha (2012) busca encontrar se existe ou não prática docente reflexiva no Direito, ou como ela mesma define “o professor de Direito reflete sobre seu papel docente?” (p. 24), tudo em isso em busca de um professor reflexivo, que possa ser ator emancipatório dos alunos do Direito. O interessante nesta questão é que faz parte da pesquisa a metodologia da busca de dados em campo, no caso a busca foi limitada aos docentes das faculdades de Direito da grande Florianópolis, por meio de questionário, coleta de dados etnográficos durante as entrevistas, e análise posterior.

A autora tomou como passo inicial uma análise como a feita no item anterior, a percepção do professor de Direito pelos cientistas da área, inclusive cita alguns dos utilizados acima, além de outros, e conclui os mesmos pontos problemáticos, no ensino jurídico, segundo os autores escolhidos como amostra do entendimento dos próprios pesquisadores em Educação Jurídica, existe tecnicidade, falta de reflexão, falta da busca de títulos na área da educação e ensino reflexivo e crítico, o que faz prevalecer o estilo de aula “Coimbrão” (aula expositiva) e há insuficiência do aprendizado pedagógico do professor (ROCHA, 2012).

Com os pontos dos autores do ensino jurídico devidamente condensados, a pesquisadora foi a campo a fim de testar as hipóteses que mais apareciam, ou seja, os pontos denotados no item acima, por meio de questionários, tendo como alvo os professores de Direito da capital do estado de Santa Catarina, que segundo a pesquisa e de acordo com a média nacional mencionada nos itens anteriores, a grande maioria tem algum tipo de pós-graduação e portanto acesso a cursos que forneceram instruções pedagógicas.

Entretanto, segundo a autora “isso não significa necessariamente a aquisição das aptidões reflexivas necessárias à atividade docente [...] pois o diário de campo apresentou realidade diversa” (ROCHA, 2012, p. 192), o diário da pesquisa etnográfica da autora relata diversas experiências que na percepção dela demonstram pouco cuidado com os discentes, e outras, que não cabem serem transcritos aqui, todavia recomenda-se leitura do material original.

Ainda que tenha falseado algumas de suas hipóteses iniciais (como a falta de formação pedagógica), a autora conclui seu trabalho afirmando que mesmo com instrução teórica sobre pedagogia, os professores de Direito não lhe parecem reflexivos segundo as definições que adotou em seu trabalho, o docente jurídico reproduz muito do que experimentou no seu tempo de aprendiz, tem falta de tempo ou interesse de investimento na área pedagógica, unindo ambas afirmações entende-se o porquê das maioria das aulas serem expositivas, sustentando o lugar de poder do docente, acima dos discentes, denotando conservadorismo nas práticas instrutivas, priorização das habilidades de dominação de conteúdo e avaliações de alunos que buscam a reprodução (sem reflexão) do que professou o docente. A autora ainda reconhece que “Há, na verdade, até certo ponto, o conhecimento teórico sobre alguns aspectos da docência que, na prática não são transportadas (inexistência da transposição didática)” (ROCHA, 2012, p. 253-259).

Outra pesquisa utiliza-se dos sites de cada curso de pós-graduação em Direito para talvez subsidiar o ponto acima apresentado, qual seja, se existe realmente formação pedagógica nos cursos atendidos pelos docentes do Direito, Oliveira produziu tese sobre a temática, tentando buscar se “os objetivos declarados pelos cursos de mestrado e doutorado em Direito do país contemplam a formação pedagógica de seus alunos” (2010).

Utilizando-se de dados encontrados na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e caderno indicadores de cada programa, a autora analisou primeiramente os objetivos de cada um (quando estavam disponíveis) e posteriormente a carga horária destes, tentando encontrar ali disciplinas relacionadas com formação pedagógica. “A pesquisa teve como base o ano de 2008, pois é o mais recente disponível no "site" da CAPES.” (OLIVEIRA, 2010).

Infelizmente, tendo em vista a falta de trabalhos sobre o assunto, este artigo que contempla dados de 2008 não serve de exemplo para os programas atuais, todavia, é suficiente para avaliar o aprendizado dos professores que estão em exercício hoje.

Os resultados foram os seguintes: dos 62 programas de mestrado e doutorado em Direito examinados, 41 declaram ter entre seus objetivos formar professores para o magistério jurídico, e cinco não disponibilizaram dados. Vinte e oito dos programas não ofereciam disciplinas pedagógicas, ainda que quinze deles figurassem no rol acima dos que tem como objetivo formar docentes para o ensino superior. Trinta e quatro dos programas ofereciam disciplinas pedagógicas, ainda que dentre estes alguns não tinham como objetivo formar professores (OLIVEIRA, 2010, fls. 89-91).

Dos programas que ofereciam disciplinas pedagógicas, a média era de quarenta e cinco horas, das trezentas e cinquenta que constituem a média de duração dos cursos de pós-graduação, e, portanto, treze por cento da carga horária dos cursos (fls. 96). A autora ainda salienta que em certos programas parte destas horas eram também destinadas a discussões referentes à pesquisa jurídica, e fugiam das de ensino jurídico.

Assim, a realidade do ensino jurídico é complexa de ser relatada aqui, só se pode utilizar de trabalhos para presumir como se dá, a área carece de mais trabalhos de pesquisa de campo, os dois trabalhos acima sugerem que ainda que exista certa formação pedagógica, os docentes do curso de Direito não tem grande preocupação com tais questões, tendo-as como secundárias perante seus conhecimentos especializados na área que lecionam, todavia essa afirmação fica inconclusiva por não ser objeto direto de nenhum dos trabalhos examinados e não se ter dados concretos para tal conclusão.

2.3.3 Quais as metodologias utilizadas para ensinar Direito?

A reflexão a ser feita não é sobre os conteúdos a serem dados, mas sim a forma de transmissão ou incentivo para construção destes conhecimentos que se pretende inspirar no aluno. Assim, interessante observar o professor de Direito, sua formação e sua capacidade de utilizar as ferramentas pedagógicas disponíveis para levar o aluno de Direito a obter as competências e habilidades necessárias na vida profissional.

Como visto acima, não se sabe se o professor realmente aplica os seus conhecimentos e saberes pedagógicos na sala de aula, precisa-se de mais pesquisas de campo com este escopo, e se os cursos de pós-graduação realmente abrangem tudo que se deveria sobre o tema para formar professores capazes de coordenar o ensino de seus alunos, existe inconclusão. Cabe aqui buscar indícios sobre o conhecimento pedagógico no ensino superior (não se limitando ao Direito).

Existem poucos artigos na rede Scielo (o que indica pouca pesquisa) sobre metodologia especificamente para o Ensino Superior, e menor ainda é o número para o ensino do Direito, conforme coleta do período do início da rede até 2016, um pesquisador buscou artigos com os termos como professor universitário, docência, ensino e educação no ensino superior, também se expandiu a busca em inglês, espanhol e português (CINTRA, 2018).

Segundo os resultados, as pesquisas do tipo se iniciam em 2002, com crescimento de 38% ao ano, com poucos autores fazendo mais de um artigo na temática, e as pesquisadoras com mais títulos tem cinco produções na rede Scielo. As temáticas mais recorrentes são avaliação e práticas didática (CINTRA, 2018).

O autor ainda comenta que o avanço do número de publicações “demonstra a importância crescente da discussão dentro da comunidade científica” (CINTRA, 2018), o que indica que ainda que a produção seja parca, e ainda menor especificamente para a área jurídica, existe interesse crescente para discutir a temática.

A pesquisa mencionada acima permite fazer algumas inferências sobre o conhecimento dos professores de Direito sobre ensino jurídico, se são poucos trabalhos sobre docência no Ensino Superior, ainda menos são específicos do Direito,

e se estes não são produzidos, a área avança no ritmo de tartaruga. Poucos professores se dedicam pesquisando sobre melhorias a serem aplicadas na sua área, assim, o Direito parece estar atrasado com relação às outras áreas, ainda que se reconheça deficiência na produção de todas áreas em relação às temáticas de Ensino Superior especificamente.

Sobre a produção científica na área se tratará no próximo item.

2.3.4 Como se pesquisa no Direito?

O ensino nas IES, no que concerne ao aprendizado de nível superior, deve ser feito de maneira a coligar as áreas de pesquisa e extensão, conforme a previsão constitucional:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

Também se encontra prevista nas novas normas relativas às diretrizes curriculares da graduação em Direito:

Artigo 2º [...]

§ 3º As atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa.

[...] (BRASIL, 2018).

Neste item pretende-se um olhar geral sobre a pesquisa em Direito atualmente. Em suma, a pesquisa deve promover o avanço da área, e onde não inovar ao menos promover a instrução do pesquisador, desenvolver sua criatividade, capacidade de solução de problemas dentre outras competências e habilidades.

Retomando a pesquisa de campo já explicitada nos itens passados, vai se tomar o professor de Florianópolis como exemplo para entender o docente em geral.

Os docentes produzem, segundo a autora que fez pesquisa de campo na área da docência jurídica, atividades de pesquisa, neste trabalho em específico 57% dos professores investigados declaram que faziam atividade do gênero, pois “ é a exigência que hoje recai sobre os professores para produção de pesquisas como um

requisito qualificador do curso de Direito e, também, para a existência da pós-graduação.” (ROCHA, 2012, p. 198-199).

Segundo a pesquisa feita na cidade de Florianópolis, a maioria da produção dos pesquisadores docentes da área jurídica é bibliográfica, e o tipo menos utilizado é a pesquisa de campo (ROCHA, 2012, p. 200).

Indicam-se alguns problemas com a cultura científica da área do Direito, como por exemplo a crítica dos autores citados abaixo, onde destacam a falta de padrões de cientificidade, os autores utilizam da expressão de Thomas Kuhn para indicar que o processo normal de produção é o de testes, recuos e resistências, demandando cautela e tempo da comunidade científica para formatar um paradigma científico que a comunidade jurídica possa adotar, e destaca-se que não se precisa revolucionar o conhecimento reiniciando os processos estudados, já que os modelos novos não exigem dispensa total dos modelos antigos, pelo contrário, os aspectos compatíveis podem continuar existindo. Com esta crítica o que se analisa é a falta da cultura para pesquisa de campo, que se traduz na pergunta chave que movimenta o estudo citado anteriormente, qual seja, “por que os pesquisadores da área jurídica se limitam, em sua grande maioria, à realização de pesquisa bibliográfica, privando-se de ir a campo?” (BEDÊ; SOUSA, 2018).

A lógica do processo judicial é indicada como uma das causas para evitar-se utilizar a pesquisa de campo. Explica-se, a lógica advocatícia é proeminente no âmbito docente e discente, disseminada em grande parte pelos docentes que atuam e utilizam da práxis jurídica em paralelo à atividade de professor, como visto nos itens anteriores, daí a contaminação do pensamento o que resulta nas pesquisas ditas “advocatícias” que segundo os autores “são estudos maculados a priori por um forte viés de confirmação, nos quais todos os argumentos convergem para um único fim: comprovar a validade da hipótese preferida do pesquisador, o qual a defende como se fora uma “cliente em apuros”.” (BEDÊ; SOUSA, 2018).

Esses pensamentos sobre a pesquisa no campo jurídico são encabeçados por Nobre, quando indica que existe confusão entre Ensino, Pesquisa e Prática jurídica, a técnica se confunde com a ciência do Direito, a lógica dos pareceres e peças passa para o campo da pesquisa, e os resultados da prática jurídica se transformam (indevidamente) em trabalhos acadêmicos (2005).

O que se tem é aquilo afirmado no parágrafo anterior, a busca de argumentos para confirmação das ideias preconcebidas, que derrota o espírito buscador do cientista.

Também, o isolamento entre o curso jurídico e as outras ciências humanas contribui para o atraso da pesquisa, seja pela soberba da ciência jurídica, seja pela falta de reconhecimento daquelas pelo processo de “pesquisa” do Direito que não lhes agrada pela falta de padrões científicos requeridos. Em razão disso se tem um atraso em pesquisa de Direito no Brasil, quando comparado com às outras áreas das ciências humanas (NOBRE, 2005).

Ainda, as pesquisas de campo parecem ser exceção em razão da estruturação da academia de modo a desincentivar o pensamento autônomo, hierarquizando e homogeneizando o conhecimento jurídico reproduzido, do qual é sintoma o uso das palavras “dogmática e doutrina”, que indicariam ato de fé para adoção dos entendimentos de tais pensadores do Direito. (BEDÊ; SOUSA, 2018).

Resta aqui denotar novamente o trabalho já citado de ROCHA (2012), que materializa o entendimento dos autores trazidos acima, já que inicia do entendimento dos grandes doutrinadores sobre certo assunto e faz posterior pesquisa de campo perseguindo a comprovação ou falseamento das hipóteses obtidas através destes, e como foi discutido no itens acima, algumas das ideias foram devidamente falseadas com o uso deste tipo de pesquisa. O que demonstra a necessidade do uso da pesquisa de campo para fazer circular novos pensamentos na área jurídica, fugindo da reprodução de modelos defendidos por doutrinadores que podem já estar ultrapassados.

Demonstrado os argumentos dos autores citados, importante discutir suas ideias, caso se adote mais comumente a pesquisa de campo, que pela pesquisa apresentada poderia “construir uma pesquisa jurídica mais próxima do ideário de ciência comungado pelas outras áreas.” E “aclimatação mais propícia ao pensamento original, em vez de se cultivar a pressa e/ou a reprodução automatizante de ideias irrefletidas” (BEDÊ; SOUSA, 2018).

Destarte, a área jurídica poderia combater uma das críticas mais recorrentes na literatura do ensino jurídico, o dogmatismo/tradicionalismo e argumento de autoridade dos professores que adotam suas doutrinas que nunca mudam, e testar

as ideias possíveis com a pesquisa de campo, trazendo os resultados para confirmar ou derrubar esses argumentos que antes se escoravam somente no renome de quem postulou as ideias, o que oxigenaria o cenário da ciência jurídica. Onde não for possível, interessante lançar mão de outras metodologias que buscam dados reais para avaliação de postulações.

2.3.5 Como é a extensão no Direito?

A extensão, assim como a pesquisa, faz parte da Educação Superior e é maneira pela qual se constrói uma ponte entre os acadêmicos e a sociedade em geral, atividades promovidas pelas universidades em prol da sociedade fazem com que o conhecimento, antes represado pelos muros das IES, chegue aos integrantes da comunidade e transforme-se em solução útil ao todo, ao invés de servir somente de subsídio para discussões acadêmicas.

Segundo a legislação, que será devidamente comentada posteriormente:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa. (BRASIL, 2018)

Atualmente a extensão é componente obrigatório e deve compor a carga horária do estudante de Direito:

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos

Infelizmente não foi encontrado trabalho tratando do tema com relação a números, e tratamento de dados quantitativos do total de projetos, suas efetividades ou mera existência. Essa temática não é objeto das pesquisas anteriormente mencionadas, seja OAB em números, sejam os dados do INEP ou as pesquisas de campo previamente abordadas, o que se nota é o crescimento de produção científica sobre o assunto, que será tratada posteriormente, mas por hora não se encontrou uma

que faça pesquisa de como se dá a extensão hoje, tem-se novas ideias e proposituras para melhorar a extensão e relatos de projetos específicos.

2.4 Questões inconclusivas que merecem mais pesquisas

Encontrou-se certas dificuldades de fazer um retrato do ensino jurídico atual, seja pela falta de pesquisas no tema, ou pela falta de atualização das mesmas.

Assim, indica-se os pontos onde se encontrou mais dificuldade e espera-se poder incentivar mais pesquisas que possam ajudar a solucionar os problemas envolvendo a temática da Educação Jurídica e sua prática.

Pontos não encontrados ou que carecem atualização:

- a) as metodologias e o aprendizado pedagógico que o professor de Direito tem são efetivamente utilizadas nas salas de aula?
- b) os cursos de pós-graduação devidamente proporcionam espaço para discussões do ensino jurídico, Pedagogia, Didática, metodologias e etc., para os futuros docentes do curso de Direito?
- c) os cursos pedagógicos oferecidos pelas IES aos docentes nos seus quadros profissionais são suficientes para formação/atualização dos docentes do curso de Direito?
- d) perfil específico do aluno de Direito, ele trabalha concomitantemente com o curso? Quais os hábitos e capacidade de leitura e interpretação de texto? Qual seu nível de conhecimento sobre tecnologias e operar devidamente computadores e outros meios de comunicação e informações atuais?
- e) como se dá a pesquisa em Direito especificamente, sobre as metodologias adotadas e por que se desdenha de pesquisas de campo? Quão úteis são as pesquisas produzidas, índices de citações e/ou aproveitamento pela sociedade do que foi produzido na academia jurídica. Também, qual a utilização do material produzido na área Jurídica pelas outras áreas do conhecimento correlatas. As ciências

sociais, e outras ciências humanas usam material produzido pelo Direito?

- f) compilação dos dados de provas avaliadoras (exemplo: Enade¹) e reflexões sobre resultados e áreas a serem trabalhadas, em específico na área do Direito.

2.5 Entendimentos do capítulo

Finalizando esta parte do trabalho, achou-se interessante trazer um resumo dos dados obtidos.

O retrato da área do Direito, em síntese, é que se dá em geral em um instituto de ensino privado, mais especificamente uma universidade, a partir daí pode-se presumir que existe (como determina a lei) apoio à pesquisa e extensão além do ensino, e quadro de profissionais extremamente preparados, já que são exigências para manutenção da categoria de universidade.

A maioria dos alunos está matrícula nestes institutos e, portanto, encontra um professor do sexo masculino, com mestrado e que comumente divide a atividade de docência com atividade profissional.

Este docente tem algum curso, ou formação que em tese abarca pedagogia, e dedica-se trabalhando somente em uma instituição, mas divide a docência outra atividade, advocacia particular ou cargo público. Todavia como denotado acima, fica inconclusivo se os conhecimentos pedagógicos são efetivos ou suficientes.

O estudante de Direito em sua maioria é do sexo feminino, tem por volta de 21 anos quando se matrícula numa universidade, com a média dos concluintes sendo de 23 anos. Estuda majoritariamente em uma IES privada, no período noturno, e teve Educação Pública no Ensino Médio. Metade da totalidade destes que atendem as instituições particulares utiliza dos programas governamentais para auxílio de suas

¹ Não teve acesso na época de feitura deste trabalho às sinopses estatísticas do ENADE, todas estavam “em atualização” (<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-do-enade>).

finanças relativas à Universidade. Não se pode concluir se dedica o tempo diurno às atividades do curso ou o trabalho remunerado.

Assim, a realidade do ensino jurídico foi retratada da melhor maneira possível, sem o auxílio de trabalhos específicos para se apoiar, todavia os dois trabalhos abordados² sugerem que ainda que exista certa formação pedagógica, os docentes do curso de Direito não tem grande preocupação com tais questões, tendo-as como secundárias perante seus conhecimentos especializados na área que lecionam.

Esta questão também fica centrada nos docentes examinados pela pesquisa etnográfica referenciada, e uma pesquisa nacional tão especificada quanto aquela que se cita, seria um trabalho hercúleo, mas proporcionaria subsídio para uma discussão mais precisa do perfil do docente, das metodologias utilizadas e o que pensa dos discentes e dos companheiros de labuta.

Espera-se ter pintado um cenário detalhado o suficiente para possibilitar discutir as temáticas posteriores deste trabalho.

² Ver item 2.3.2.

3 COM QUE PROPÓSITO SE EDUCA O PROFISSIONAL DE DIREITO?

Este capítulo tem o escopo de detalhar o que se espera da Educação Jurídica, no âmbito legislativo. Como a Educação Jurídica tem diversos protagonistas se discutirá os quereres de alguns destes, parte neste capítulo (comandos legislativos), e parte no posterior (visões de outros atores).

Tangencialmente, com as conclusões do capítulo anterior, o retrato do ensino atual, busca-se um resgate de onde veio e como foi que se chegou na atual situação, ainda que se possa questionar a disposição dos capítulos, e desejar pela inversão da ordem, buscando colocar o capítulo que contém a história do Direito primeiramente na estrutura do trabalho, entende-se que a análise da atualidade é mais relevante para início do raciocínio dedutivo, daí a decisão da disposição destes dois capítulos.

Ainda mais, o final deste capítulo é completamente dependente das conclusões do anterior.

Para se traçar um panorama de como pensa o atual Estado se examinará sua carta criadora, buscando ali quais os objetivos que o poder constituinte originário entendeu devido ao Brasil, e portanto é bastante capaz de fazer entender na teoria o que o país tem como prioridades para os educandos.

A legislação infraconstitucional apresenta ainda mais pistas para se vislumbrar os objetivos que os legisladores decidiram para o discente brasileiro e o que a nação espera do egresso no curso de Direito, assim, se examinará a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) as diretrizes para o curso de graduação em Direito, e outras normas pertinentes.

Também, a visão global dos avanços educacionais deve ser levada em conta, mesmo que se tenha certo receio quanto ao fenômeno da globalização, não se pode negar que o entendimento de órgãos como a Organização das Nações Unidas deve ser abordado e tem importância para o Estado brasileiro.

A importância do estudo à frente é tamanha que também o célebre educador San Tiago Dantas, em aula inaugural na faculdade de Direito de São Paulo, busca iniciar suas propostas de mudanças da educação jurídica com a seguinte frase:

O ponto de onde, a meu ver, devemos partir, nesse exame do ensino que hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica (1955, p. 7).

Espera-se que com este capítulo possa se esquematizar quais são os propósitos de se educar um profissional de Direito, assim, ao estudar os diferentes caminhos para o Ensino Superior, poder-se-á decidir se podem contribuir para o realinhamento do ideal constitucional para Educação. Deste modo, como o capítulo anterior, esse estudo é necessário para abordar o capítulo posterior.

3.1 Quais as origens dos objetivos para educação jurídica no Estado brasileiro?

Neste item vai se buscar entender se o estudo da origem dos cursos de Direito no Brasil pode contribuir para entender a sua atual situação, ou seja, buscando-se o início pode-se entender algo das condições atuais do curso? Qual é o tipo de profissional que o império português buscava formar, e como essa origem pode ou não ter tomado leme da Educação Jurídica e até onde continua capitaneando a forma como se dá o ensino jurídico.

Diferentemente dos outros países colonizados na América do Sul, o Brasil fez parte de um império que tinha como objetivo a unificação dos entendimentos nas matérias jurídicas e, portanto, essa unidade dependia da não criação de universidades no país e inexistência de separação de cargos entre brasileiros e portugueses. O que fazia com que o conhecimento em matéria de Direito e a jurisprudência proviesse das cortes portuguesas e da universidade de Coimbra. Inclusive, os tribunais localizados no país recebiam desembargadores de qualquer parte do império. Assim, “são os órgãos de Lisboa, a Casa de Suplicação, a Mesa da consciência e Ordens ou o Desembargo do Paço que em última instância determinam as questões de justiça também para o Brasil” (LOPES, 2011, p. 215).

Não é estranho então que as primeiras universidades americanas não fossem criadas em território brasileiro (ou português), mas sim nas partes espanholas da América. A primeira no Peru, e a segunda no México, ambas em 1551. Além disso, o país tinha majoritariamente uma economia centrada em produtos agrícolas e

exportação dos mesmos, sem aparente necessidade de especializações (BECHARA, 2015, p.35-36).

Destarte, pelos desejos de unificação de pensamento dos portugueses e pela característica da economia majoritária do país, os primeiros cursos superiores foram criados somente em 1808, quando a família real portuguesa chega ao Brasil.

Com esse evento divisor de águas, a estrutura do país se modifica completamente, tanto social quanto politicamente, a abertura dos portos e a permissão para construção de manufaturas e fornecimento de produtos e serviços mais complexos traz a necessidade do ensino especializado, em nível superior, e que abarque habitantes deste território de maneira mais acessível do que ir se educar em Coimbra (BECHARA, 2015, p.41).

Embora tivessem sido criados tais cursos, a dependência intelectual continuava, já que o objetivo destes eram tão somente suprir cargos para o funcionalismo público, cursos pragmáticos que visavam a defesa imediata do país, e priorizavam a produção de mão de obra especializada que a Metrópole denegou anteriormente. Os cursos aprovisionavam-se da aristocracia e da elite da época, com objetivo de reforçar o pensamento de submissão ao sistema português, o que se infere pela inexistência de cursos “[...] voltados à formação intelectual, que pudessem vir a trazer alguma alteração na formação do pensamento dos que aqui residiam e vinham a se estabelecer.” (BECHARA, 2015, p.41-43).

Quando da independência em 1822, a ambição pelo progresso, e a necessidade de formar os quadros da administração do novo país de maneira mais independente, fez com que se criassem os primeiros cursos jurídicos em 1827 (JACOB; SANCHES, 2013).

A iniciativa da criação dos cursos jurídicos possuía então, como principais objetivos, a construção de um projeto nacional, a manutenção da unidade territorial, a legitimação estatal e a formação das elites administrativas brasileiras (Bechara, 2015, p.48).

A fim de denotar quão tardia foi a criação dos cursos superiores, no final do período colonial brasileiro a América sob o domínio espanhol já contava com 23 universidades (BISSOLI FILHO, 2014).

Necessitava-se de uma inovação político-científico-cultural, a fim de criar nova identidade mais afeita ao novo Estado brasileiro, e um pacto entre as elites fez

surgir as faculdades em Olinda e São Paulo, ideologicamente o país poderia perseguir também a independência na área jurídica e política. Ocorre que, a educação jurídica brasileira tinha o mesmo “[...] caráter conservador da Universidade de Coimbra, com suas aulas-conferência, ensino dogmático acrítico, mentalidade ortodoxa do corpo docente e discente, a serviço da manutenção da ordem estabelecida e transplantada da ex-metrópole [...]” (COLAÇO, 2006, p. 2).

No período inicial do Estado brasileiro republicano, tinha-se dois objetivos com a implantação dos cursos jurídicos, a mais evidente era suprir os burocratas para o novo país que se construía, e de maneira encoberta ambos cursos primavam pela construção da ideologia libertária, sistematizando a teoria para dar base e integrar a estrutura desse “Estado Moderno” que as elites (aqueles com acesso ao Ensino Superior) estavam construindo (BECHARA, 2015, p.48).

Cumprir observar que existia amplo controle sobre os cursos jurídicos, o Estado brasileiro exercia gerência sobre o currículo, a contratação de professores e as bases doutrinárias que iriam ditar o ensino-aprendizagem dos integrantes dos primeiros cursos de Direito do país (BISSOLI FILHO, 2014).

Todavia, o controle por exames era responsabilidade dos professores, recusava-se aceitar a metodologia francesa e alemã de deixar isto à cargo do Estado, Almeida Júnior (1916) indica que os métodos de casos dos Estados Unidos não deveria ser introduzido, e que a metodologia erudita de Coimbra dos idos de 1772 era a melhor maneira para o Ensino Jurídico avançar (LOPES, 2011).

Se o Império português procurou controlar a expansão intelectual dos habitantes do território brasileiro através das ideias, obrigando os filhos dos membros da elite irem até Coimbra para se educar, e se posteriormente o novo Estado brasileiro independente controlava de perto a forma como se dava a Educação Jurídica, é certo que durante a evolução da história brasileira e até no presente século há ingerência sobre como se dá o ensino, pesquisa e extensão nos cursos de Direito, os quais são frequentemente alvos de reformas.

Posto que em cada período o poder reformador melhor adapta o curso para servir ao que espera para o futuro do país que controla, onde considera não só as peculiaridades políticas, mas as didáticas também (BISSOLI FILHO, 2014).

Como exemplo, em 1895 criou-se currículo novo para o Direito, suprimindo a cadeira que tinha mais correlação com o Direito Natural e Direito Eclesiástico, devendo-se isto a influência do poder reformador da velha república e sua predileção pelo positivismo, além da busca pela profissionalização do ensino jurídico (RODRIGUES, 1988).

As reformas vieram e em geral focavam em mudança conteudista, alterava-se o conteúdo estudado em busca de alunos que refletissem o pensamento da época, entretanto “a simples mudança do currículo, sem uma mudança de mentalidade, não resolve basicamente nenhum dos problemas atuais do ensino jurídico no país” (RODRIGUES, 1988, p. 125).

Como conclusão deste item entende-se que, não obstante se buscasse independência ideológica de Portugal, pouco se inovou no âmbito pedagógico, tendo muitas similaridades com o curso de Coimbra. Aqui se observa a origem das aulas-conferência que aparentemente ainda se mantém no âmbito do ensino jurídico, conforme discussões da parte final do capítulo anterior. Também, críticas e tentativas de soluções serão discutidas e mais detalhes no próximo capítulo, já que este se limita ao estado da arte dos objetivos, assim como o anterior tentou fazer um retrato de como é o ensino e a Educação Jurídica atualmente.

3.1.1 Quais as origens dos objetivos da Nova República brasileira?

Se até a década de oitenta as discussões eram conteudistas, abrangendo tão somente como adaptar o curso para formação de um profissional estritamente dogmático, um técnico do Direito, antes utilizado para aparelhar o Estado Imperial, e posteriormente para integrar as fileiras liberais da velha república, durante a história brasileira os discursos reformadores pouco diferiram.

Durante o Era Vargas e o período de ditadura militar pouco se fez para mudar esses objetivos, perseguindo tão somente a formação de profissionais tecnicamente capacitados para aplicar o Direito como lhes era comandado, retirando o valor das humanidades, e do pensamento crítico do egresso. Pela história do país, até o estabelecimento da nova república, passou-se por treze reformas do ensino jurídico, em geral retirando pouco a pouco a centralização do curso, permitindo o

ensino particular, buscou-se introduzir a classe média nas universidades, houve um cabo de guerra entre a corrente de pensamento jusnaturalista e o positivista (vencido pelo última), e em última instância, até os anos oitenta do século passado a busca era por um profissional a ser formado de maneira estritamente dogmática, o objetivo era ter-se um técnico do Direito (BISSOLI FILHO, 2014).

Várias foram as razões para o crescimento das críticas ao ensino jurídico como se dava à época (década de oitenta do século XX), e como pode-se concluir pela quantidade de reformas, sempre existiram duras críticas, todavia, o interessante neste item é buscar as raízes diretas das discussões que formularam os pensamentos sobre o que é ensino jurídico e seus objetivos para a Nova República. Assim, passa-se a estudar as origens das reformas pós República Nova, a saber, posteriormente a 1988, também em certos parágrafos se faz um resgate histórico onde é necessário para explicitar a origem de um ou outro conceito ou razão de reforma.

Nota-se que, como dito acima, se a preocupação anterior era formação tão somente técnica, com o estabelecimento da Nova República observa-se cada vez mais a preocupação com a qualidade, assim, em busca de profissionais jurídicos com formação adequada, a Constituição brasileira fala pela primeira vez em garantia de qualidade na educação. Com a falta de oportunidades para ingresso no Ensino Superior razoavelmente superada, agora os olhares se voltam para garantia de qualidade (COÊLHO, 2016).

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...]
VII - garantia de padrão de qualidade;
[...] (BRASIL, 1988).

A influência da carta magna na Educação Jurídica é, portanto, inegável, se a lei maior comanda qualidade todos os interpretes, legisladores e pensadores da educação devem ter em mente essa diretriz, posteriormente se discutirá detalhadamente sobre “qualidade”.

A origem do pensamento corrente sobre os objetivos da educação jurídica, segundo Rodrigues (2005), pode ser traçada de fatores que serão explorados a seguir, alguns anteriores à Constituição e outros posteriores, mas ambos importantes para conseguir-se cumprir a meta deste capítulo, que é estabelecer exatamente que tipo de profissional do Direito se espera formar no Brasil, ou seja, os objetivos do curso.

As críticas mais próximas da época em discussão sobre os cursos jurídicos são originárias da análise de San Thiago Dantas, feita em 1955, em especial se concentrando na área metodológica e curricular. Também, a politização, a reprodução e perpetuação de conceitos e entendimentos são questionadas, e a década de setenta e oitenta do século passado efervesce com discussões acerca da educação jurídica, oferecendo-se grande número de soluções para os problemas diagnosticados durante aquele período (RODRIGUES, 2005, p. 66).

Rodrigues (2005) elegeu discutir o assunto iniciando pela instituição da Comissão de Ciência e Ensino Jurídico em 1991, órgão do Conselho Federal da OAB, neste concorda-se com a metodologia, e como se verá, os produtos destes encontros reúnem muito do pensamento que vai desaguar na primeira reforma do ensino jurídico da nova república.

A comissão tinha como objetivo levantar dados e fazer análises da situação do ensino jurídico, e com base nestes apresentar propostas de melhorias. No primeiro produto, aperfeiçoado em 1992 (OAB Ensino jurídico diagnóstico, perspectivas e propostas) nota-se uso recorrente do termo qualidade do ensino jurídico, e, portanto, preocupação primordial com melhoria do curso (RODRIGUES, 2005, p. 68):

Em linha de princípio, reafirma-se que a reforma de currículo, sem embargo de propiciar as condições para melhoria da qualidade do curso, não opera milagres. Deve ser acompanhada do engajamento efetivo dos professores e estudantes, de mudanças de atitudes e comportamentos pedagógicos (apud RODRIGUES, 2005, p. 70, grifo nosso).

Além da recorrência do termo como acima explicitado, nota-se a preocupação com mudanças estranhas à cultura corrente dos professores e alunos, essas transformações avançadas estariam ficando somente no papel, sem representação nas situações de ensino, a comissão deu como solução o engajamento efetivo dos atores do ensino aprendizagem para darem efetividade aos avanços das reformas.

Outras temáticas abordadas no trabalho acima mencionado, e importantes para este item, são a posição de que o curso jurídico deve ser composto de disciplinas que propiciem ao graduando a reflexão crítica, incentivem transformações sociais e jurídicas, permitam capacitação profissional capaz de sobreviver às transformações que futuro traga à área. Um dos pontos trata da importância da extensão, e de outras

maneiras de formação do aluno diferentes do aprendizado centrado na sala de aula, reconhecendo também a importância de certas localidades darem prioridades a assuntos peculiares às regiões onde os cursos se encontram firmados (apud RODRIGUES, 2005, p. 70-71)

Graças ao trabalho da OAB e o retrato do ensino jurídico, feito pela comissão anteriormente mencionada, o Ministério da Educação (MEC) constituiu, no ano de 1993, uma comissão para tratar dos problemas diagnosticados, os membros foram professores, que entenderam que precisava-se ouvir a comunidade acadêmica para decidir quais as melhores soluções e quais os maiores problemas. Seguindo a toada anterior o seminário de onde saiu produto com soluções chamava-se “elevação de qualidade e avaliação” (RODRIGUES, 2005, p. 72-73).

Confirmando-se o argumento que a preocupação dos reformadores deste período é a qualidade do ensino, e não mais o acesso ao curso de Direito, problema percebido até os períodos anteriores.

Entre as conclusões da agremiação acadêmica estão o entendimento de que o curso de Direito “[...] tanto em suas matérias fundamentais quanto nas profissionalizantes, deve propiciar uma sólida formação técnico-jurídica e sócio-política” (apud RODRIGUES, 2005, p. 73-74).

Quando por diferentes órgãos, e diferentes pessoas, se chega às mesmas conclusões pode-se dizer que encontra-se indícios de que a preocupação, na época de estabelecimento das primeiras regras da nova república, era formação de jurista capaz de operar de maneira técnica o Direito, e também pensar criticamente sua aplicação e questionar quando surpreso por fato diverso do seu entendimento sócio-político. Destarte, aqui se encontra um dos objetivos que a comunidade acadêmica, o órgão responsável pela direção da educação, e, portanto, o Brasil entende devido para os graduandos em Direito.

A reflexão do órgão é ainda mais ambiciosa, já que determina que o aluno produto do curso deve ser capaz de, através do aprendizado reflexivo da teoria, construir saber crítico com fins de “contribuir para transformação e ordenação da sociedade”. Tudo isto por meio das disciplinas relacionadas às humanidades, citando como exemplo a Filosofia e Sociologia, além da História do Direito e Ética, dentre outras (apud RODRIGUES, 2005, p. 73-74).

A importância desse tópico para a busca da resposta para questão que intitula este capítulo é primordial. Não só os pontos representam o que a comunidade acadêmica pensava sobre o assunto, já que os membros da comissão eram dela, mas os delegados e os extensos eventos regionais e posteriormente nacionais levaram os pontos mais importantes para diversos integrantes da comunidade jurídica para o documento final, que inclusive foi embasar o projeto das primeiras diretrizes curriculares para o curso de Direito, que segue sendo estudada no próximo item.

3.1.2 Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994

Segundo Rodrigues (2005, p. 81), com as reuniões anteriores, e o resultado regrador desta portaria, acontece a primeira vez em que a comunidade acadêmica foi ouvida, e teve sua posição adotada a ponto de servir como instrumento de interpretação de legislação relativa ao estabelecimento dos objetivos do curso de Direito.

Discutiu-se o que motivou as reformas iniciais anteriormente, todavia, resta claro os pontos que levaram à quebra do ensino jurídico como se dava desde a Era Vargas, mas esta não foi motivada tão somente pelo período de ditadura militar, buscava quebrar paradigmas que existiam desde a instituição dos cursos em São Paulo e Olinda (Recife), veja-se os pontos que se buscou solucionar:

- a) o rompimento com o positivismo normativista;
- b) a superação da concepção de que só é profissional do Direito aquele que exerce atividade forense;
- c) a negação de autossuficiência ao Direito;
- d) a superação da concepção de educação como sala de aula; e
- e) a necessidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática) (RODRIGUES, 2005, p. 92).

É interessante saber as origens da portaria que trouxe as primeiras diretrizes para o ensino jurídico na Nova República, todavia, estudá-la em detalhes tomaria espaço de discussões acerca das normas que estão em vigor, e portanto insta resumir os avanços e as problemáticas entorno das legislações, já que estes sim podem ser muito instrutivos para as discussões adiante.

Avanços da Portaria do MEC 1886/94 (Anexo 1), segundo entendimento de Rodrigues (2005):

- a) construída por meio de feedback direto dos membros da academia;
- b) inclusão de atividades complementares;
- c) flexibilização de currículo (inclusive reconhecendo particularidades regionais);
- d) exigência para integração do tripé ensino, pesquisa e extensão;
- e) exigência de interdisciplinaridade;
- f) estágios externos, como maneira de aprendizado prático complementar, prevendo carga horária mínima para o estágio curricular, e não obrigado modelo de estágio meramente forense, mas jurídico;
- g) exigência de monografia, defendida perante banca para formação do graduando;
- h) importância para matérias como ética, filosofia e ciência política.

Problemas da Portaria 1886/94, segundo entendimento de Rodrigues (2005):

- a) invasão de competência legal na área de estágio profissional na advocacia;
- b) excessiva valorização da advocacia e negação das outras carreiras possíveis aos egressos;
- c) demasiada ingerência nas bibliotecas e intercâmbio de alunos;
- d) o MEC postergou o prazo para implementação das exigências por diversas vezes (Portaria 3/1996, e 1253/01 e 1785/01, a primeira geral e essas últimas para o trabalho de conclusão de curso).
- e) parecer do CNE (1070/99) que diferenciou a responsabilidade das IES em privilegiarem o tripé que forma o ensino superior, para tão somente obrigar a categoria administrativa universidade de colocar em prática tal medida.

f) limitar o trabalho de conclusão de curso à monografia.

Infelizmente a portaria não atendeu ao que esperavam os reformadores, não promoveu todas mudanças para as quais foi projetada. Além dos itens no rol dos pontos negativos, que pintam a história da insuficiência da portaria para promover as mudanças no curso de Direito, também há que se questionar se colocar as esperanças em uma reforma legislativa tem potencial para metamorfosear um curso com séculos de história. Ainda neste trabalho, em itens posteriores³, se discutirá a crítica às peças legislativas desacompanhadas da alteração da cultura do processo de aprendizagem.

3.1.3 Resolução CNE/CES nº 9/2004

A reforma de número quinze é muito mais sutil em comparação com as ideias que protagonizaram o surgimento das primeiras diretrizes da Nova República, em busca da qualidade os poderes reformadores parecem buscar um perfil de alunos cada vez mais capaz de pensamento crítico, e nota-se uma preocupação crescente em levar para realidade as mudanças da educação jurídica, que em alguns casos só aconteciam no papel (nos projetos pedagógicos dos cursos e nos planos de ensino).

A resolução CNE/CES nº 9/2004 (BRASIL, 2004), buscando se firmar como marco do ensino jurídico, andou pelas mesmas veredas que a legislação anterior, a busca pela superação do positivismo, e o despertar crítico do graduado em Direito, formação integral começando pela fundamental, onde se discutem as humanidades como antropologia e filosofia, entre outras, posteriormente a profissional, onde se busca o conhecimento e foco na aplicação deste observando as peculiaridades de cada ramo do Direito, e por último, a formação teórica que anseia consolidar o conhecimento teórico e integrar com a prática, usando dentre outros o trabalho de conclusão, estágio curricular supervisionado e as atividades complementares (RODRIGUES, 2005).

A peça legislativa em comento levou em consideração o parecer do CNE Nº 776/97 (BRASIL, 1997), o qual tem nas suas motivações a busca pela flexibilização e fuga do estabelecido currículo mínimo, com fins de desburocratizar o ensino do

³ Ver item 4.2.3.

Direito e obter uma formação que possa atender as características peculiares de cada área do país.

Também nesta peça consta o perfil do egresso que se buscava formar, e que foi incorporado pela resolução de 2004, qual seja, “[...] promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente.”. Uma das maneiras a serem utilizadas são os “[...] programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica.”. E utilizando reflexões que incluem “[...] dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania.” (BRASIL, 1997, p. 1-2).

A Câmara de Educação Superior (CES) traduz a vontade do poder reformador da época, com a seguinte afirmação e desejo para os próximos anos de educação jurídica:

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (BRASIL, 1997, p. 2).

Essas e outras afirmações demonstram a preocupação com a melhoria da “qualidade” do curso de Direito, e não mais com o acesso, a época é de combate à mera instrução, e a busca de uma educação mais completa, que possibilitaria a formação de um egresso capaz de pensamento crítico, preocupado com sua formação para toda vida, e capaz de produzir mudança positiva na sociedade em que atua, graças à sua educação preocupada com sua evolução humanística.

Segundo Bissoli Filho, enquanto no período monárquico se buscava a formação de bacharéis em Direito para sustentar o Império, na República “a preocupação inicial estava relacionada com a necessidade de expandir, descentralizar e privatizar os cursos de Direito, o que levou à sua proliferação e ao surgimento de desníveis de qualidade, bem como com a reforma do currículo desses cursos.” (2014).

Daí por que as reformas na nova República são tão pautadas na busca pela “qualidade”, o que só pode fazer concluir que os poderes reformadores da Educação Jurídica observaram os egressos dos cursos de Direito e entenderam que não

contribuíam como se gostaria para sociedade, seja pela falta de reflexão, capacidade de pensamento crítico ou motivação.

Quando simplesmente se afirma o desejo pela qualidade do curso, pode-se levar alguns à confusão, assim, cabe buscar resposta para pergunta “o que é qualidade?”, para isso basta definir o vocábulo qualidade:

[...]

Traço positivo inerente que faz alguém ou algo se sobressair em relação aos demais; excelência, talento, virtude.

[...]

Grau de perfeição, de precisão ou de conformidade a certo padrão.

[...] (MICHAELIS, 2020)

Pelos textos acima comentados, a palavra qualidade é utilizada para exprimir o grau de compatibilidade da educação que ocorre nas IES e aquela prevista na legislação. Caso a realidade seja diversa da comandada pelos diplomas legais, existe falta de qualidade, do contrário a qualidade é excelente.

Observar, mesmo que de forma breve, os objetivos e padrões de qualidade do ensino jurídico na história traz subsídio para entender a importância de explicitar os objetivos e padrões de qualidade atuais. As determinações do perfil ideal do egresso, as razões das práticas pedagógicas, do ensino, da relação professor aluno são de extrema importância para este trabalho, e, portanto, passa-se a discutir como o Estado brasileiro entende a educação e quais os objetivos que tem para o curso de Direito e seus discentes.

3.2 Quais os objetivos legalmente prescritos?

Anteriormente se observou a raízes dos objetivos e desejos do país para a Educação Jurídica, neste item vai se explorar quais destes ainda permanecem no repertório legal. O propósito desta parcela do trabalho é entender para onde a sociedade brasileira, representada pelo Poder Legislativo e Executivo, deseja que se guie o leme que conduz a Educação Jurídica.

Como ensina Andrade (2014, p. 56), para entender quais os objetivos do ensino do Direito, deve-se primeiramente observar os propósitos do Estado, os quais encontram-se explicitados na Carta Magna:

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

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

A Educação, não somente a jurídica, deve refletir totalmente o que pensou o constituinte, todos docentes, produtores de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e legisladores devem ter em mente os objetivos do Estado para a Educação e refleti-los em seus trabalhos.

Especificamente para Educação a Carta Magna prevê ainda outros objetivos:

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

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

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

[...]

VII - garantia de padrão de qualidade.

[...]

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

[...]

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

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Dos artigos acima se depreende que o Estado brasileiro entende a educação como o processo em que serão inculcados os valores que a sociedade prioriza para manutenção do formato escolhido para organização social, que se encontra em previsão constitucional:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988, grifos nossos)

Os objetivos legalmente previstos para a educação são a perpetuação da Democracia, capacitando os habitantes do país para participação no processo político, respeitando todos ideais que considerem os incisos acima, e formação de indivíduos capazes de trabalharem para o avanço nacional, promovendo o bem comum, com foco na diminuição das diferenças sociais. Ou seja, o processo educacional é projetado para preparar os cidadãos que vão sustentar o Estado Democrático de Direito, perpetuando os valores constitucionalmente previstos.

Para Andrade, o Estado busca a formação ideológica que não pode ser ignorada pelos cursos de Direito, sejam aqueles públicos ou os privados, todas atividades de ensino devem almejar alcançar os objetivos previstos pela Carta Magna (2014).

Nota-se também a preocupação com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, conforme previsto no citado artigo 206, VII, da Constituição Federal, e portanto a preocupação nas legislações estudadas nos itens anteriores harmonizam perfeitamente com os objetivos constitucionais, e se mantém aqui o entendimento que a qualidade que se comanda é a aderência aos mandamentos legais.

As finalidades do processo educacional, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), necessariamente seguem os mandamentos constitucionais. Interessante observar que já nesta cartula vê-se previsões da importância da pesquisa, extensão e do ensino, e também como são indissociáveis:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no

desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - 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;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

O Estado brasileiro deseja alunos com pensamento reflexivo, e que realmente tenham formação capaz de provocar desenvolvimento da nação, além disso o ensino deve promover o desejo pelo aprendizado ao longo da vida⁴, que pesquisem e divulguem suas descobertas, promovendo a integração entre a sociedade e a universidade, estendendo todo conhecimento produzido dentro dos muros do estabelecimento de ensino superior para o meio social.

Destarte, um curso de Direito tem qualidade se adere aos objetivos do Estado, como visto no item anterior, ou seja, aquele que forme cidadãos capazes da participação democrática, do trabalho, e que se importam com o estreitamento das diferenças sociais, menos propensos a preconceitos e racismos, também que sejam desejosos de construir mais conhecimento durante toda sua vida, renovando seu arcabouço de sabedoria. Tem qualidade também os que estimulam a pesquisa, e promovem uma relação estreita entre a comunidade e a IES.

⁴ Conceito pelo grupo chefiado por Jacques Delors, para a UNESCO (1997).

3.2.1 Resolução CNE/CES nº 5/2018

Ainda que os objetivos do Estado estejam devidamente explicitados para todo processo educacional que aconteça dentro do território, ainda resta especificar a maneira pela qual se espera que sejam educados os profissionais do Direito. Assim, as últimas diretrizes educacionais específicas para o curso foram editadas em 2018, no final do ano, para terem efetividade plena em três anos.

O poder reformador, que deu origem às presentes diretrizes, teve as mesmas motivações dos anteriores, algo no processo educacional despertou o sentimento de uma crise, que provavelmente brota do descontentamento com os profissionais egressos dos cursos de Direito. Também, parte da motivação é o quanto se notava falta da tão perseguida qualidade e, portanto, falta de aderência às determinações constitucionais e dos demais documentos legais sobre educação.

Assim, após cinco anos de debates, tentando fugir da expressão “currículo mínimos”, editou-se a resolução que nomeia este item, trazendo em seu bojo diretrizes para os cursos de graduação em Direito seguirem.

Rodrigues (2019a) entende que a norma, ainda que não mencione a expressão “currículo mínimo”, estabelece de fato e de direito um currículo obrigatório a ser seguido, com competências e elementos curriculares a serem desenvolvidos.

No que tange ao assunto deste capítulo, a legislação obriga a IES a externar exatamente quais são seus objetivos com o curso, o perfil do formando, as competências e habilidades que pretende cultivar, por meio do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Assim, considerando as exigências dos dispositivos legais anteriormente citados, aqueles que projetam um curso de Direito devem destacar exatamente que tipo de aluno pretendem formar, considerando a Constituição Federal, a LDB, as diretrizes para o curso e incluindo no documento institucional citado as peculiaridades regionais ou ideias específicas daquele curso, que não tenham o condão de contradizer as determinações das leis maiores:

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;

[...] (BRASIL, 2018, grifos nossos)

Sobre a parte destacada e os incisos do primeiro parágrafo, Rodrigues ensina que como cada instituição se insere em um contexto social, geográfico e temporal, precisa demonstrar qual é o diferencial do seu curso, externando as “impressões digitais” do Direito que pretende prover para a população abrangida. E estes objetivos e concepção do que se pretende devem constar transversalmente em todas as deliberações feitas para o PPC. Destarte, os objetivos da instituição (como constam no PPC) são o leme de todo o resto do curso (2019a).

Nota-se solução parcial da pergunta que intitula este capítulo, “Com que propósito se educa o profissional de Direito?”. O Estado definiu os seus propósitos quando da construção da Carta Magna, aqueles que foram demonstradas no item anterior, e já que a educação é o meio pelo qual se transmite os valores da geração anterior, é desejo do Brasil que se promova os valores que considera primais, e portanto a LDB especifica exatamente como deseja que seja a formação de graduandos, e localmente as instituições adaptam todos estes objetivos para atenderem à realidade local.

Assim, a resposta para pergunta perpassa todas estas visões, obedecendo a hierarquia acima demonstrada. Os objetivos maiores são aqueles do artigo 1º e 3º da CF, pautados pelos 205 a 209 do mesmo documento. O perfil no artigo 43 da LDB deve ser respeitado e por último os desejos da instituição de ensino, como se encontram no PPC. Os graduando em Direito em tese são educados com estes propósitos examinados em todos os itens.

Aqui cabe uma interrupção no estudo da legislação, tendo em vista a resposta obtida, e estudo dos objetivos a serem cumpridos na formação de um jurista,

os exames mais detalhados sobre competências e habilidades serão abordados no próximo capítulo, para seguir a metodologia dedutiva, como foi proposta inicialmente.

Tendo em vista esta tangente na discussão metodológica, cabe aqui outra observação, se reconhece que o Brasil não é um pedaço de terra isolado de todos outros países, geograficamente e politicamente existem influências diretas e indiretas nos objetivos educacionais da nação, e nesta pesquisa se vê dois locais para discussão das visões internacionais, antes ou depois dos estudos de legislação nacionais, reconhecendo o poder constitucional optou-se por iniciar as investigações pela Carta Magna, percorrendo caminho descendente até a legislação e documentos institucionais, desta forma no próximo item se busca as ideias internacionais para educação.

3.3 Quais os objetivos mundiais para educação?

Vistos os objetivos nacionais, cabe uma apuração do que o mundo entende para a Educação, assim como externado pelas visões das Nações Unidas, que é a maneira mais próxima de se chegar à visão mundial como um todo, mais realista do que se servir de um trabalho hercúleo de considerar os objetivos individuais dos diversos países espalhados pelos planeta Terra.

Como abordado no final do item anterior, na verdade este subtópico deveria vir na análise histórica ou conjuntamente com o estudo constitucional, todavia, ainda que consciente do entendimento da suprallegalidade de tratados sobre Direito Humanos, e a fim de propiciar melhor concatenação das ideias apresentadas, separou-se este item, depois das discussões das legislações pátrias, para um rápido panorama dos entendimentos internacionais sobre o assunto.

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) publicou em dezembro de 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), resultado de acordo entre os países integrantes, buscando evitar mais conflitos como a chamada “segunda guerra mundial” (1939-1945), e já no preâmbulo exprime o meio pelo qual se busca propagar estes ideais humanistas:

A Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos

da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição (ONU, 1998, grifos nossos).

É através do processo educacional que se buscava levar as ideias pacificadoras e de valorização do ser humano para todas nações participantes da ONU, e por consequência inspirar todos países do mundo a seguirem tais diretrizes. Portanto, além de se considerar as determinações pátrias, tendo em vista a adoção do tratado acima citado, as instituições devem incorporar as visões da ONU, quando considerarem os objetivos para seus cursos.

Mais especificamente, a declaração menciona a educação no artigo 26:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

[...] (ONU, 1998, grifos nossos).

Percebe-se aqui de onde o constituinte retirou parte da sua inspiração para os artigo sobre a Educação na Constituição Federal, os propósitos da ONU estão em consonância com os nacionais, quando se fala na possibilidade de formação para expansão da personalidade humana, e reforço dos Direito Humanos e Fundamentais, além do combate à intolerância e preconceitos, que figura no artigo terceiro da CF.

O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais vai no mesmo sentido, garantindo um processo educacional que promova desenvolvimento do humano, ou seja, que eleve o senso crítico, com respeito aos Direitos Humanos:

ARTIGO 13

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre,

favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

2. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

[...]

c) A educação de nível superior deverá igualmente torna-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;

[...]

2. Nenhuma das disposições do presente artigo poderá ser interpretada no sentido de restringir a liberdade de indivíduos e de entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que respeitados os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo e que essas instituições observem os padrões mínimos prescritos pelo Estado. (ONU, 1966, grifos nossos).

Estes documentos tiveram forte influência no entendimento dos processos educacionais, e como foram adotados pela nação, devem comandar diretamente os direcionamentos da educação no Ensino Superior, e, portanto, também para o Direito.

Em 2015 os cento e noventa e três integrantes da ONU se encontraram para definirem planos de ação para solução de problemas que consideraram prementes, assim, aqueles que tem relação com a educação e seus objetivos são relevantes para este item. O documento produzido ao final da reunião se chama “Agenda 2030”, e contém um plano de ação para mudança do mundo até aquele ano.

Objetivo 4 - Educação de Qualidade

Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos

[...] enxerga como fundamental a promoção de uma educação inclusiva, igualitária e baseada nos princípios de direitos humanos e desenvolvimento sustentável. A promoção da capacitação e empoderamento dos indivíduos é o centro deste objetivo, que visa ampliar as oportunidades das pessoas mais vulneráveis no caminho do desenvolvimento. (ONU, 2015, p. 18).

Nas metas do objetivo lê-se:

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo

[...]

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento

sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável [...] (ONU, 2015, grifos nossos, p. 22)

Note-se como a preocupação internacional também fala na palavra qualidade, e como os propósitos para educação são compatíveis com as previstas na Carta Magna. Nos documentos mais antigos (CF e DUDH) vê-se direcionamentos, mais do que comandos diretos e aspirações, mais do que ordens. Todavia, nestas metas nota-se uma preocupação crescente em estabelecer prazos, e caminhos exatos de implementação.

O mundo aparentemente vai pela mesma senda que a educação jurídica brasileira, passando de preocupações simples, como a garantia da existência da educação (1948), para pedir qualidade nessas metas de 2015. A educação para o desenvolvimento anteriormente genérica, agora é especificada, deve-se avançar se preocupando com o desenvolvimento sustentável. A paz das nações deve ser conquistada pela valorização da diversidade cultural, ao invés da recomendação simples dos objetivos anteriores.

Além disso, a palavra competências e habilidades aparecem nas metas, assim como apareceram nas legislações de diretrizes para o curso de Direito, e que serão comentadas em capítulo posterior, o que indica como o Brasil caminha em consonância com a sociedade internacional, mudando o paradigma de como entende a educação.

3.4 Crise *versus* Mudança de Paradigmas

A Educação é a forma de transmissão do acervo cultural da sociedade, e como entende-se desde San Tiago Dantas (1955), e por muito dos autores citados no item 2.3.1, além de outros que se aventuram pelo assunto do ensino jurídico, a educação no curso de Direito está em crise! Ora, mas se está em crise desde idos da década de cinquenta quem está conduzindo o Brasil na área jurídica só pode ser fruto deste ensino, e, portanto, jurista falho, resta examinar o assunto a fim de não causar afirmações precipitadas.

O objetivo do processo educacional é a passagem do acúmulo de conhecimento de uma geração para outra. Quando este processo é prejudicado tem-se uma crise, e perda de conhecimento, como se deu com a queima da Biblioteca de Alexandria⁵, e da Casa da Sabedoria⁶, ocorre que, o curso de Direito no Brasil foi mudado conforme a sociedade avançou, e postula-se que deve se ter cuidado quando se clama e utiliza a palavra “crise” neste contexto, que segundo o dicionário pode ser entendida:

[...] Conjuntura desfavorável; situação anormal e grave; conflito, tensão, transtorno: *Crise internacional. Crise do sistema monetário.*

[...]Momento de transição entre uma fase de prosperidade e outra de depressão, ou vice-versa: *A crise de 1929 acabou com a economia paulistana sustentada pelo café.* [...] (MICHAELIS, 2020, itálico do original).

Justifica-se a existência deste item justamente pela aparente falta de definição do que seria crise, se o ensino jurídico está em crise, e o que seria a busca pela qualidade, o que são estes termos? O que significaram no atravessar das épocas?

Em cada momento os detentores do poder estabeleceram o que cada termo significava, conforme se transmutou o paradigma da educação jurídica. Para o poder dos tempos coloniais simplesmente a existência do curso e a formação de burocratas para operar a burocracia imperial era o bastante, para a velha república a mera independência dos cursos da antiga metrópole era suficiente, posteriormente as exigências aumentaram, na nova república a qualidade é a visão de que devem ser formados alunos que possam fazer a manutenção do Estado Democrático de Direito, críticos e capazes de colaborar ativamente com o desenvolvimento do país.

Assim, com a observação da história e das diversas visões que se tem para educação jurídica só se pode chegar à conclusão de que a palavra crise e qualidade são relativas, depende do ponto de vista de quem examina tais questões. Neste momento o Estado brasileiro se importa com objetivos que estão nas diretrizes para o Direito de 2018 (BRASIL, 2018), com as linhas gerais da Carta Magna para formação de cidadãos e portanto, como se viu anteriormente o ensino tem qualidade quando

⁵ Ver: https://en.wikipedia.org/wiki/Library_of_Alexandria

⁶ Ver: https://en.wikipedia.org/wiki/House_of_Wisdom

segue de maneira precisa os comandos destes diplomas, que são de maneira indireta as vontades da sociedade, como interpretadas pelos seus representantes.

Assim, não se pode afirmar, por todas viés dos avaliadores da educação jurídica, que há crise, pois a educação jurídica avança, não entra em crise, se transforma e entra em mutação. A própria preocupação com a qualidade só pode ser atestado da não existência de fase de depressão, se existem mentes que foram formadas no sistema educador do curso jurídico que percebem seus defeitos e desejam melhoras, não há crise, tão somente busca de melhorias, característica comum do ser humano.

A inventividade e desejo por melhoras, ainda mais para curso que tanto importa para o caminhar do país (como bem reconhecido pelos reformadores da velha república) são reações esperadas, e a palavra crise é utilizada para justificar mudanças.

O processo acontece da seguinte maneira, com a mudança do que se entende por educação jurídica, o poder reformador declara que o ensino jurídico está em crise, e o termo é utilizado para caracterizar preciso momento histórico como desfavorável (definição acima).

Ocorre que a Educação Jurídica é acusada de estar em crise constantemente, e se a educação sempre está em crise, é o mesmo que não estar, a palavra é usada para definir uma mudança na toada do ensino, que momentaneamente prejudica a qualidade, mas não é o que se viu no exame histórico, pelo contrário, quando o período de quase dois séculos é examinado se nota preocupações crescentes, primeiro a busca pelo acesso, depois construção de um ensino mais brasileiro, adaptação da teoria à realidade, prática e qualidade vem como preocupações mais atuais.

O que se nota na observação histórica é lento avançar do curso, mas seguindo uma toada constante, e a rápida mudança das pessoas, dos observadores, da sociedade.

A palavra crise é utilizada por aquele que percebe uma mudança paradigmática do ensino jurídico e deseja mudança, utilizando a crítica como catalizador desta mudança. Da mesma maneira, a palavra qualidade é utilizada, assim fica o mote dos reformadores: “Tendo em vista a proliferação dos cursos jurídicos, e

em razão da crise no ensino jurídico, se busca qualidade da educação jurídica”, este que sustentou várias das reformas presentes e passadas.

Diante de todas estas observações e tudo que se viu neste capítulo, o ensino jurídico nunca esteve em crise, senão aos olhos do poder reformador, e só lhe faltou qualidade quando da mudança paradigmática (como se viu acima a qualidade é tão somente o cumprimento à risca dos objetivos do Estado para o curso de Direito).

Em cada momento histórico a Educação respondeu ao que queriam aqueles no poder de mando, num primeiro momento a qualidade do ensino era excelente para os objetivos do Brasil nos tempo do império, já que os objetivos eram tão somente burocratas para preencherem os cargos necessários para máquina estatal funcionar, e posteriormente em cada uma das épocas se serviu da educação jurídica para cumprir os objetivos momentâneos. Quando há mudança de pensamento e/ou do poder com capacidades de reformar a educação, se denuncia crise, e busca-se mudança para melhor encaixar a educação jurídica ao que se passou a entender-se mais produtivo para os egressos das IES da área de Direito.

Postula-se aqui por uso responsável da palavra crise, que remete ao conceito de que algo era bom, e que momentaneamente diminuiu em qualidade. Ao invés de invocar esta palavra de ordem, poder-se-ia optar por conceitos em torno de avanços da visão da educação jurídica, ou seja, não se “enfrenta uma crise na educação jurídica”, mas “se avançou como enxerga-se como deve ser realizada a educação jurídica”.

Assim, mais correto afirmar que a educação sofreu uma mudança paradigmática, e precisa que o processo de ensino-aprendizagem do curso de Direito acompanhe as mudanças de objetivos, do que dizer que os cursos passam por uma crise, evocando uma imagem de que anteriormente seriam melhores, ou que momentaneamente estão em período de depressão, o que pelo que se viu anteriormente⁷ não corresponde à realidade, e tão somente traduz a percepção daquele que faz parte do poder reformador.

Um exemplo de quebra de paradigma é a aula conferência, que vem acompanhando o ensino jurídico desde a sua concepção no Brasil, e são segundo a pesquisa de campo mencionada no capítulo anterior, a ferramenta mais utilizada pelos

⁷ Ver item 3.1 e seus subitens.

docentes. O que não difere do curso que inspirou os primeiros anos da educação jurídica no Brasil, e aparentemente ainda tem laços muito próximos, já que segundo Petry, em análise atual sobre o curso de Direito na faculdade de Coimbra indica que “As aulas costumam ser expositivas em que o professor é o único ator em sala, expondo a matéria no formato de palestras, sem (ou pouco) interagir com os alunos.” (2017, p. 78).

Ocorre que, como se verá no próximo capítulo, existe fortes correntes de pensadores sobre educação jurídica, além de mudanças introduzidas pelas diretrizes de 2018 (BRASIL, 2018), fomentando a introdução de metodologias que promovam a postura mais ativa do aluno, menos como mero espectador passivo, e mais como agente ativo das atividades de ensino-aprendizagem.

Assim, existem evidências da mudança paulatina do paradigma de como se entende o ensino do Direito, a visão dos objetivos da Educação Jurídica mudou, o poder reformador vai reclamar de crise no curso, e buscar promover mudanças, que na sua visão serão positivas, como se fez com as diretrizes já mencionadas.

A palavra “crise” é insuficiente quando ligada com o curso que mantém seu ritmo, tendo em vista que a mudança se deu no entendimento do observador

Desta maneira, quem entra em crise é o observador, e não o curso. A pessoa muda suas visões sobre o conceito de Educação, o curso continua o mesmo.

O que se depreende desta reflexão é que as percepções de “crises” serão cada vez mais frequentes, enquanto o ensino jurídico não adquirir a capacidade de se adaptar de maneira mais fluída à mudança da sociedade que avança velozmente em suas necessidades.

3.5 Entendimentos do capítulo

No contexto da Educação Jurídica, a falta de aderência ao novo paradigma a ser seguido resulta em percepção da queda de qualidade, o que muda a visão dos que avaliam o curso de Direito, e ao notarem o descompasso do curso jurídico com o que a sociedade espera dos egressos, rotulam este preciso momento de “crise do curso”, quando em geral foram os observadores que mudaram, e não o curso.

No contexto histórico, colocando-se cada momento de reforma jurídica ao lado do anterior, percebe-se ligeira melhora nos objetivos do curso, aproximando-se cada vez mais do paradigma atual, que é a formação de um profissional que se importa com o desenvolvimento sustentável, com a resolução das diferenças sociais, menos propenso aos preconceitos, e defensor do Estado Democrático de Direito e dos Direitos Humanos, atento às mudanças do campo que atua aprendendo durante toda sua vida, de maneira crítica e reflexiva.

No momento, a fim de auferir se a educação jurídica é de qualidade, são necessárias pesquisas de campo, que sejam realizadas com egressos, graduandos e nas IES, e cheguem a conclusões sobre como se está realizando o aprendizado no dia-a-dia e se adere aos comandos legislativos. Caso promova-se os mandamentos legais tem-se qualidade, em caso negativo, não se tem qualidade e o curso está em “crise”, já que não aderiu às mudanças de paradigma para a educação jurídica.

Crise esta que é relativa, e representa a mudança do observador do ensino jurídico, que tendo em vista sua mudança de entendimento do que é Educação Jurídica busca nivelar o descompasso que o curso tem com a sociedade, agora evoluída.

Assim, ainda que se tenham algumas pesquisas que dão indícios de como se realiza o ensino jurídico, e a percepção dos grandes postulantes da educação jurídica⁸, faltam dados de pesquisas de campo para resolver a questão de com que propósitos se educa o profissional do Direito. Só pode-se responder parcialmente o questionamento, com relação a como se comanda educar no Direito, e não como realmente se está fazendo, por falta de dados de como se realiza propriamente o ensino no dia-a-dia das IES.

Conclui-se este capítulo com a resposta parcial tão somente, a educação jurídica tem como propósito o que se comanda na CF, LDB e nas diretrizes para o Direito e os objetivos do país, formação de cidadãos preparados para manter o Estado na sua forma democrática e profissionais preparados para suas atividades práticas. Todavia, na parte da questão que se refere à realidade e se os propósitos se realizam, resta prejudicada por falta de pesquisas de campo na área, remete-se aos pontos levantados na conclusão do capítulo anterior sobre a falta de dados neste contexto.

⁸ Ver item 2.3.1.

4 COMO SE DEVERIA EDUCAR O PROFISSIONAL DO DIREITO?

Conforme se viu no capítulo anterior são muitos objetivos que devem ser abordados durante a educação, e nem se mencionou os temas que são obrigatórios de tratamento transversal, que obrigam a discussão entre professores e alunos, como Orientação Sexual, Gênero, Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Meio Ambiente, Consumo e Trabalho, que derivam dos objetivos estatais devidamente tratados previamente, tudo isto faz o trabalho docente ser mais importante e desafiador.

Claro que não cabe ao docente sozinho considerar todos estes propósitos, já que, em tese, na elaboração dos documentos institucionais deve se destilar estes importantes assuntos, adaptar para as características locais e colocar à disposição do docente para aplicação no processo de ensino-aprendizagem.

Destarte, é objetivo da Educação Jurídica a formação de juristas que possam promover os ideais democráticos, prontos para trabalho, se importando com os Direitos Humanos, e tendo como fim aqueles intuitos pelo Estado, como o combate à pobreza e miséria.

Existem preocupações de diversos pesquisadores da área que este objetivo não está sendo cumprido à risca, não há preparação de profissionais com perfil humanístico, e mais, pode ser que estes ideais sejam utópicos, já que a natureza humana revela inclinações egoísticas acima do pensamento comunal e portanto este perfil seja um sonho, e não metas e guias da educação. Mas, alguns analisam com otimismo o envolvimento dos diversos atores que permeiam a cena da Educação Jurídica e as pressões que provocam nas direções indicadas pelo constituinte, seja a OAB introduzindo modificações na sua tão famosa avaliação que requerem mais do que mero pensamento memorizador, ou a conscientização de professores e instituições individualmente, para necessidade de realinhamento (ANDRADE, 2014).

Neste capítulo vai se buscar a visão destes diversos atores da educação jurídica, a fim de obter a percepção deles sobre o processo de ensino-aprendizagem que se dá nas IES, como maneira de subsidiar a discussão que vem ao final do capítulo.

Também, se a todo momento se esbraveja a palavra crise acompanhada da Educação Jurídica, cabe encontrar qual seria o caminho melhor para sair desta.

Que como se dedicou um item anteriormente, é a percepção do sujeito que vê a sociedade avançar e agora exige mais dos cursos de Direito, que os juristas contribuam mais para o conjunto que necessita de mais, na sua visão só um técnico jurídico não é o suficiente para suprir as necessidades sociais.

Pode-se se ensinar de maneira despolitizada, e esperar aplicação da lei como se dá, sem considerações locais, históricas, econômicas, etc., ou fazê-lo por meio do agir crítico, especulativo, investigativo, que considera as diversas dimensões mencionadas anteriormente, ocorre que as universidades tem tido dificuldade de conciliar o oferecimento de uma formação humanística e as exigências do mercado (LEITÃO, 2012).

Como se verá posteriormente existem atores do Direito que desejam uma formação mais focada na tecnicidade, ou é como demonstram por meio de seus testes que focam na memorização como maneira mais fácil de obter a aprovação, ou seja, o problema não está totalmente na área educacional, mas também nas exigências posteriores ao curso, seja do mercado em geral, ou nos atores que serão devidamente mencionados.

Segundo Leitão, além da formação humanista e as considerações sociais, o estudante de Direito deve conseguir se aprofundar na “própria dimensão dogmático-operacional do Direito”, que segundo o autor, seria o uso correto das técnicas de argumentação e interpretação dos textos normativos, e dos instrumentos de conciliação. Para esclarecer, acrescenta, ainda que se critique o dogmatismo no ensino jurídico, e a tecnicidade, estas significam a abertura para dimensão aplicada e prática do Direito, a conexão entre a teoria e prática, assim, a dogmática alheia à reflexão sobre o papel do Direito é indesejável, mas a busca pela aplicação da teoria e conhecimento produzido nas universidades na realidade cotidiana, é desejável (2012).

É nesse impasse que as IES se encontram, entre as pressões do mercado (bem ou mal percebidas), e de alguns órgãos e testes, para formar profissional rapidamente, sem necessitar de base nas Ciências Sociais em geral, Filosofia ou qualquer conhecimento alheio ao Direito; e por outro lado a sociedade que evoluiu e agora necessita de um agente do Direito capaz de pensar no futuro da comunidade e dar soluções jurídicas adequadas, considerando todos impactos sociais, filosóficos e econômicos das suas propostas. A conclusão inicial é que não se pode servir aos dois

propósitos, mas cabe aqui investigação mais detalhada, e debater soluções que possam agradar ambas posições.

4.1 Perspectivas dos observadores da Educação Jurídica

Neste item vai se procurar entender a visão de diversos críticos do ensino jurídico no contexto de recepção dos formandos do curso de Direito, ou seja, se investiga como percebem os egressos dos bancos escolares e que tipo de exigências tem para estes. O que cada um espera, ou indica esperar da Educação Jurídica, e como podem contribuir para suas visões de mundo.

Este item é completamente dependente das conclusões do capítulo anterior, já que busca traçar paralelo entre os objetivos para Educação Jurídica, que foram explicitados anteriormente, e contrapor a realidade dos cursos que se encontrou no capítulo um.

A importância deste item é sem igual para o trabalho, se mencionou-se anteriormente que “crise” é questão de ponto de vista, e a referência da crise é o avaliador, que observa o ensino e busca seu realinhamento à realidade dele mesmo, resta estudar alguns críticos e seus ponto de vista, e que tipo de realinhamento indicam com suas ações.

Com o que estes atores esperam do curso se dá o primeiro passo para buscar resposta para a pergunta que figura no título do capítulo “Como se deveria educar o profissional do Direito?”, que segundo o que se escreveu no parágrafo acima, não pode ser respondida antes de se questionar “pela visão de quem?”. Ou seja, deve-se considerar o ponto de vista que vai utilizar para ditar como se dará o processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, considerando a visão de cada ator, em cada item afrente vai se buscar responder a seguinte pergunta “está se cumprindo os objetivos estabelecidos para educação jurídica?”.

4.1.1 A percepção da sociedade em geral e o Ensino Jurídico

Existirão divergências sobre como medir a percepção do todo social sobre o Direito, aqui se propõe algumas maneiras diferentes, primeiro vai se adotar os argumentos de Rodrigues, em um texto de 1988 e Dantas em 1955, onde estes explicitam como a realidade da sociedade é característica suficiente para demandar mudança em como se pensa o Direito, posteriormente se fará análise sobre o Judiciário na visão da sociedade, e acredita-se que ambos pensamentos podem dar indícios de como e onde a sociedade necessita dos juristas.

Então, os parâmetros de medição do ponto de vista da sociedade sobre o Ensino Jurídico serão o reflexo e os resultados que o Direito deveria trazer ao conjunto social. Se as necessidades estão sendo supridas, o curso e seus egressos estão cumprindo seus objetivos, caso contrário a formação dos profissionais deve ser realinhada.

Esse estudo primário tem dois propósitos, demonstrar ao leitor a necessidade da melhora da Educação Jurídica, e conceder um momento de pensamento sobre como era o Brasil à época dos textos estudados e contrapor à realidade corrente. Acredita-se que boa parte daqueles lendo este estudo experimentaram a época com seus próprios olhos, todavia, os sentidos humanos nem sempre são fidedignos nas memórias, e nem estas mesmas são confiáveis.

Com escusas ao leitor, nesta parte do texto vai se abusar das citações diretas, que em nossa opinião melhor demonstrarão a visão dos autores, do que aquelas traduzidas pelo autor deste trabalho e chamadas de indiretas.

Primeiramente, em 1988 Rodrigues demonstra sua visão do Estado “A realidade do país é caótica. O desnível econômico entre as classes sociais atingiu patamares insustentáveis” (p. 87). E essa percepção parece ser a motivação por trás da produção do texto crítico.

E já neste mesmo ano o autor sinalizava a problemática do ensino meramente dogmático do Direito, o seu distanciamento da realidade social, e consequente perda de sua capacidade de instrumento de controle social e ineficiência como promotor de Justiça Social real. Ainda que o artigo tenha mais de trinta anos, vê-se similaridades nas premissas e conclusões:

Em 1986, segundo o IBGE, o Brasil possuía 30,4 milhões (22,4% da população) de analfabetos. Da população com mais de 10 anos de idade, 65 milhões de pessoas não tinham mais de cinco anos de instrução e 20,4 milhões não chegavam a ter um ano de escolaridade (RODRIGUES, 1988, p. 79).

Estes dados quando atualizados, para o ano de 2018, encontra-se que são computados 11,3 milhões de analfabetos (6,8%) com mais de quinze anos. Ainda, 33,1% da população tem o ensino fundamental incompleto, 26,9% completou o ensino médio, e apenas 16% tem um curso superior (IBGE, 2019a). Sensível melhora, mas ainda longe do ideal, tendo em vista que a alfabetização é pressuposto quase que essencial para participação democrática (cidadã) efetiva (objetivo constitucional para Educação como visto anteriormente).

Outro dado ressaltado pelo DIEESE é o fato de que o Brasil possuía, em 1987, o mais baixo salário mínimo do mundo - US\$ 52,00 -, contrastando com uma das maiores cargas horárias de trabalho por semana – 48 horas (RODRIGUES, 1988, p. 72).

Em relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre seus membros e mais quatro não membros (total de 32 países), o Brasil aparece em penúltimo no ranking de salário mínimo por hora (US\$ 2.2) ganhando somente do México (US\$ 1.1) e ficando a Austrália com o primeiro lugar (US\$ 12.1) (OCDE, 2018).

[...] os últimos dados apresentados pelo IBGE, segundo os quais, em 1986, os 1% mais ricos da população brasileira possuíam 15,2% da renda nacional, enquanto os 50% mais pobres recebiam apenas 13,5% desta mesma renda. Segundo a tabela sobre distribuição da renda do Relatório do Desenvolvimento do Mundo, de 1987, o Brasil é o primeiro país em disparidade de renda (RODRIGUES, 1988, p. 78).

No Brasil a disparidade de recebimento de renda é famosa, se comprovando pelo relatório do IBGE, que indica que 10% da população com menores rendimentos tem 0,8% da renda total, e 10% dos com maiores rendimentos tem 43,1% do total (IBGE, 2019b).

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) em 2018 o Brasil fica em 10º lugar do pior para o melhor (do total de 189 países), em índice de desigualdade de renda, se classificando pior que países como Namíbia, Paraguai, Sudão e Suriname (ONU, 2018).

Com relação à questão agrária, é importante destacar que no Brasil apenas 20 proprietários controlam 20.291.412,4 ha de terras (uma

área quatro vezes maior do que o estado do Rio de Janeiro) e que menos de 1% da população controla 60% das terras do país. Ao lado disso 10 milhões de famílias de lavradores continuam sem áreas próprias para delas tirar seu sustento (RODRIGUES, 1988, p. 79).

Segundo relatório de 2016, 1% das maiores propriedades somam 44,42% do total de terras do Brasil, deixando para os outros 99% de propriedades os 55,58% restantes (OXFAM, 2016, p. 25).

Pelos números nota-se certa melhora em alguns casos, ou manutenção do *status quo*, em muitos locais se ouve o bordão de que “Brasil é o país do futuro”, sempre denotando a esperança do avanço do país, todavia, é certo que esse futuro precisa ser realizado pelas pessoas que vivem neste território, daí a razão de existem certos problemas que precisam ser solucionados para possibilitar a emancipação de pensamento da grande massa que habita este local.

Antes do texto acima citado, também se criticou a Educação Jurídica, dentro de um dos primeiros cursos de Direito criados no país, na década de cinquenta, em uma aula especial para sinalizar a abertura do ano de 1955. Interessante observar que a frase afrente facilmente se adapta à realidade contemporânea:

A sociedade brasileira de hoje oferece um exemplo perfeito da crise determinada pela perda de eficácia ou poder criador da classe dirigente. Os que se acham no comando da sociedade perderam gradualmente o poder de encontrar soluções para os problemas, não só para os problemas criados pelo meio físico e pelas exigências da civilização material, como para os problemas de auto governo da sociedade, inclusive o da transmissão de seu acervo cultural através da educação. (DANTAS, 1955, p.5)

Note-se, o discurso é de 1955, mas poucos negariam que esta parte poderia ser utilizada para descrever época atual, o que provavelmente será verdade daqui a mais setenta anos. Destarte, denota a importância da constante adequação do Direito (e da Educação Jurídica), da Democracia e outras maneiras de controle social à mudança da realidade social.

Mais uma vez se reforça a hipótese de que a crise é criada pela percepção do observador. O avaliador nota a mudança social, e o descompasso do ensino jurídico com a realidade, e, portanto, descumprimento dos objetivos da Educação Jurídica, esse é momento que há uma mudança no observador, que percebe a crise e requer mais qualidade (realinhamento do curso ao contexto social).

O autor acima mencionado continua fazendo diagnóstico de que essa perda do poder criador e controlador é culpa parcial da Universidade, que passou a discutir assuntos obsoletos, ao invés dos problemas vivos da sociedade. A transmissão de conhecimento estéril substituiu o exame detalhado dos problemas que permeiam a vivência em comunidade. O mundo acadêmico se apoia muito nas soluções anteriormente obtidas, atualmente inócuas, e que são pouco questionadas e/ou substituídas por metodologias mais efetivas (DANTAS, 1955).

A crítica aqui presente parece delinear a perda de rumo da Educação Jurídica, o esquecimento de seus próprios objetivos.

A via da Educação Jurídica deve ser como a sociedade assegura a Ética Social, a ordem hierárquica dos seus valores, por onde se propaga os comportamentos sociais e hábitos que orientam as atividades e aspirações comuns. E se o Direito perde o lugar de instrumento de solução de conflitos primário, dá lugar para outras ferramentas que podem não ser tão éticas (DANTAS, 1955).

Perder de vista o objetivo da Educação Jurídica, como eleito pelo constituinte, é esvaziar de propósito todas atividades jurídicas, se a sociedade necessita de soluções e o Estado elege como seus objetivos aqueles examinados no capítulo anterior, não podem os juristas operarem as leis sem consciência destes, cada atitude de todos egressos dos cursos de graduação em Direito deve levar em consideração o propósito para qual o Direito existe, e qualquer ato divergente contribui para condenar essa técnica de solução de conflitos à insignificância.

Em razão dos problemas apresentados, e como se viu continuam presentes, é que o autor chega às seguintes conclusões:

A condição “subumana” na qual se encontra a grande maioria da população brasileira é uma realidade que necessita de saídas concretas para as quais o Direito, dentro dos parâmetros clássicos, não encontra respostas. O mundo é plural e polifônico. O conflito é sua marca registrada. E dentro dele o direito positivo, como instrumento de controle social, vem perdendo rapidamente o seu espaço. Também o direito entendido como instrumento de justiça social já não convence a sociedade que na sua maior parte se encontra numa situação de desespero ascendente. E o direito como ideal a ser atingido continua existindo apenas como recurso retórico de justificação de determinadas situações. [...] (RODRIGUES, 1988, p. 81).

Neste texto e no anterior os autores percebem “crise” no ensino jurídico, ou desalinhamento paradigmático, assim como aqueles mencionados no capítulo dois,

no item 2.3.1, e clamam que o profissional do Direito deve ser formado consciente de seu papel de servir a sociedade como catalizador de mudanças que possam trazer Justiça Social, como estudante dos conflitos sociais as suas soluções devem procurar solucionar os problemas da comunidade, como os delineados no início deste subitem.

Espera-se ter atingido parcial sucesso na demonstração da visão da sociedade (medida pelos resultados do que deveriam obter os cientistas do Direito) e quais as necessidades que o conjunto tem daqueles que saem dos cursos de Direito. Da mesma maneira que se espera que um engenheiro construa prédios para abarcar as necessidades de residências e locais de comércio, também o egresso do Direito deve contribuir com soluções dos conflitos e problemas sociais, como se viu no capítulo anterior.

A afirmação da falta de resultados dos profissionais para estes grandes problemas não é, claro, uma culpa única, são problemas grandes, complexos, que dependem de diversos fatores para resolução, todavia, a percepção social, e a dos autores é de que falta ação dos juristas.

Com a viagem história não se busca chegar à conclusão de que nunca haverá solução para o ensino jurídico e portando deve-se parar de se importar com suas condições, que nunca chegarão ao patamar necessário, nunca se dará todas respostas que a sociedade deseja e requer, pelo contrário, viu-se melhoras em alguns pontos, e as críticas constantes, o que denota que existem diversos críticos ainda buscando melhorias e avanços da Educação Jurídica. Assim, a conclusão deve ser de que não se pode parar de avaliar, adaptar e atualizar a Educação Jurídica para cada vez poder melhor servir a “sociedade em permanente mutação”.

Por outro lado, também fica certo que qualquer estagnação da maneira e do porquê educar é incorreta, se considerar-se que a comunidade que precisa das soluções está em permanente transformação. Daí o desafio da educação jurídica, manter certos princípios e metodologias para não perder a confiança dos observadores, e ao mesmo tempo ser dinâmica, e para sempre em mudança, para acompanhar a transformação social.

4.1.2 Percepção da sociedade e o Judiciário

Aqui busca outros parâmetros para medir as necessidades sociais, caso a primeira não seja suficiente para convencimento de que a visão sobre a Educação Jurídica deve estar em eterna mutação.

Ainda que o Poder Judiciário não represente todo universo da egressos das cadeiras dos cursos jurídicos, seja por que saem para integrar também os outros poderes, e a sociedade civil em geral, o mencionado poder tem como função precípua a de resolução dos conflitos, e é majoritariamente composto por indivíduos que passaram pelos bancos do curso de Direito. Assim, interessante observar a imagem deste poder aos olhos da sociedade.

Este item é interessante ao ponto em discussão pois os reflexos do ensino são sentidos quando os estudantes saem para a vida profissional, daí a importância de verificar a imagem do Judiciário, divisão do Estado comandada pelos egressos do Direito.

Utilizando um estudo feito pela Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), em associação com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), e o Instituto de Pesquisas Sociais, Políticas e Econômicas (IPESPE), sobre a imagem do Judiciário brasileiro publicado em 2019 pode-se obter uma visão da sociedade sobre os egressos do curso de Direito e portanto dar subsídios para discussões sobre o Ensino Jurídico.

O relatório começa denotando quão importante é a confiança na Democracia para o funcionamento da mesma, e citando estudo do *Pew Research Center*⁹ diz que, de mais de trinta mil pessoas consultadas em vinte e sete países, 51% diz estarem insatisfeitas com o desempenho da Democracia, e somente 45% estariam satisfeitas (apud AMB; FGV; IPESPE, 2019).

O mesmo estudo também indica que há correlação entre estar convencido que a Justiça é “justa” e a confiança e apoio na Democracia e suas instituições. Para 44% das pessoas entrevistadas a frase “o sistema judicial trata a todos de maneira

⁹ Estudo não consultado para este trabalho, todavia se vê utilidade em prover ao leitor o endereço para acesso, qual seja: <<https://www.pewresearch.org/global/2019/04/29/many-across-the-globe-are-dissatisfied-with-how-democracy-is-working/>>.

justa” descreveria bem o país, enquanto a maioria (53%) entende que não. A América Latina em geral recebe críticas, e se nos países pesquisados pouco mais da metade diz não viver em país que é descrito pela frase, na Argentina é ainda pior (78%), também no Brasil (72%) e no México (63%) (apud AMB; FGV; IPESPE, 2019).

Em ranking¹⁰ que analisa a condição dos Estados de Direito e os organiza segundo melhor desempenho nas aderências às regras do Direito a partir da perspectiva das pessoas comuns e sua experiência, o Brasil fica na posição 58º de 126 países. A Dinamarca fica em primeiro, os Estados Unidos da América (EUA) em 20º. Considerando só os países da América Latina e Caribe, o Brasil fica em 15º, atrás da Argentina, Jamaica e Trinidad & Tobago, os piores problemas do país são a justiça penal, o sistema correcional e a não discriminação, que puxam o melhor escore “justiça civil” para baixo e dão uma média ruim para o país (AMB; FGV; IPESPE, 2019).

Citando ainda outro estudo, se constatou que a confiança da América Latina nas suas Cortes Supremas (31%) é muito abaixo do que se tem em outros locais, como no sul da Ásia (73%), no Leste da Ásia (64%), e na Eurásia (43%). Isto revelaria “uma falha em longo prazo no cumprimento do Estado de Direito e na governança efetiva” nestes locais, que derivam da extrema desigualdade (GLOBAL, 2018, apud AMB; FGV; IPESPE, 2019).

Como a confiança no Poder Judiciário é relacionada diretamente com a legitimidade da autoridade judicial, é importante verificar a imagem do judiciário perante o povo. E na época onde as informações são facilmente obtidas se tem por um lado o aumento de exigências, e por outro a adição dos conteúdos falsos e desinformações, que são um desafio para o Poder Público e as instituições que compõe o Estado Democrático de Direito. O estudo ainda observa que os fundamentos das opiniões dos membros da sociedade são “[...] muito mais subjetivos do que objetivos. Assim, o estudo de opinião pública descreve o que os cidadãos ‘pensam’, baseados em suas crenças, experiências e informações a que têm acesso” (AMB; FGV; IPESPE, 2019).

A pesquisa do estudo citado foi feita com advogados, defensores, e a membros da sociedade em geral (usuários ou não dos serviços da Justiça), além de

¹⁰ Estudo não consultado para este trabalho, todavia se vê utilidade em prover ao leitor o endereço para acesso, qual seja: <<https://worldjusticeproject.org/sites/default/files/documents/ROLI-2019-Reduced.pdf>>

formadores de opinião, mais de duas mil entrevistas foram realizadas e 50 *focus groups* foram testados, ainda mais, foram consultados mídias sociais e engajamento nos posts relacionados com o Poder Judiciário (AMB; FGV; IPESPE, 2019).

Entre os três poderes, o judiciário sai na frente na opinião popular, já que 44% confiam no Superior Tribunal de Justiça (STJ) e 41% no Supremo Tribunal Federal (STF), seguidos pela presidência (34%) e pelo Congresso Nacional (19% confiam). A confiança no Poder Judiciário/Justiça de forma ampla é de 52%, contra 44% do montante que não confia, estes números são parecidos com os números franceses (53% de confiança) e inferiores dos estadunidenses (69% de confiança) e ingleses (62% de confiança) (AMB; FGV; IPESPE, 2019).

A confiança cresce conforme diminui a faixa etária e à proporção que se reduz a escolaridade, e é maior no Norte e no Sul (62% e 65% respectivamente) e menor no Nordeste (49%), Sudeste (48%) e no centro Oeste (47%) (AMB; FGV; IPESPE, 2019).

O conjunto dos dados apresentados neste relatório permite afirmar que a confiança no Judiciário brasileiro se assemelha a um recurso preservado de imagem anterior, construído ao longo do tempo e enraizado no imaginário da sociedade (AMB; FGV; IPESPE, 2019, p. 13).

O que mais uma vez apoia a visão já discutida de DANTAS(1955), a necessidade de manutenção da Direito como ferramenta de controle/pacificação social, e no sentido literal da palavra, realmente precisa-se ativamente reparar, manter, recalibrar, o sistema do Direito, sob pena de perder a credibilidade/confiança e conseqüentemente deixar de existir. Ou seja, cabe ao próprio Direito e seus agentes a continuidade dele mesmo, assim como da Democracia como regime.

A construção do Direito é permanente, por consequência a Educação Jurídica também, e a responsabilidade de ambos são enormes, não só na manutenção da Democracia corrente, mas também a visão daqueles que herdarão o Estado, que dependem do eterno esforço de reparo e readequação de ambos à realidade social.

4.1.3 A percepção da OAB sobre a Educação Jurídica

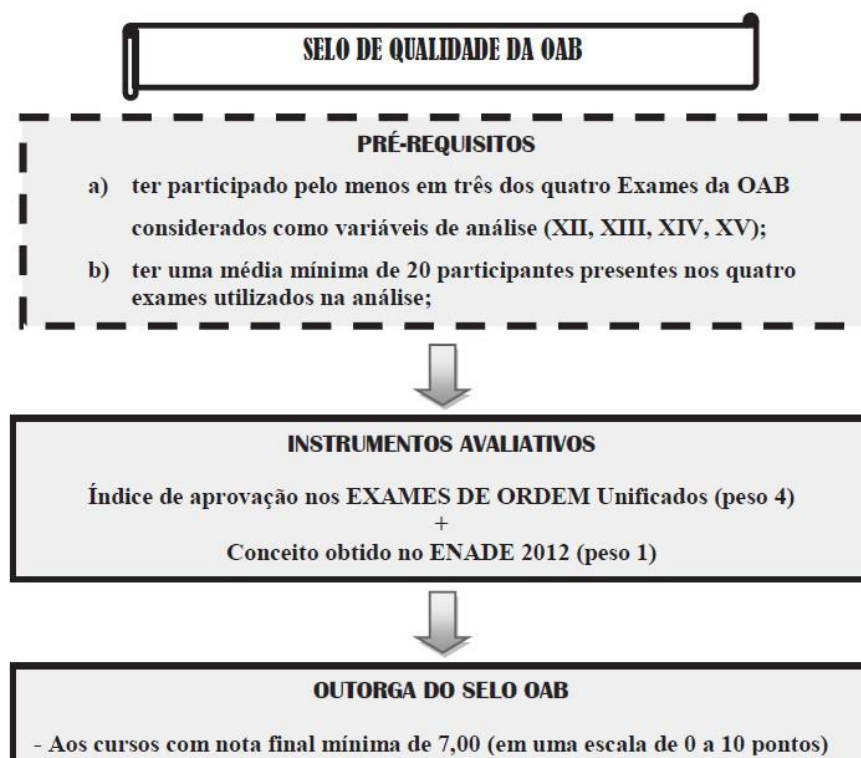
Nos itens acima se observou a visão da sociedade, primeiro por um viés das necessidades não cumpridas pelos egressos do curso de Direito, e pela visão da

coletividade com relação ao judiciário e o impacto desta na Democracia. Aqui cabe estudar outro ator que representa muito para Educação Jurídica e sua maneira de ser feita, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

O Selo da OAB, assim como a prova que permite o ingresso na atividade advocatícia são produtos do período em que a organização buscava maneiras de melhorar a qualidade do curso de Direito. Com o primeiro seleciona-se os melhores cursos e explicita para a sociedade, concentrando estudantes nestes locais, e com o último seleciona os que são formados em patamar suficiente para se tornarem advogados. Segundo autores, o selo não tem pretensão de desabonar os demais cursos do país, reconhecendo que cada instituição tem sua riqueza e expertise em produtividade de pesquisa e difusão de conhecimento, e entende que os cursos ainda não contemplados devem trabalhar para se adequarem aos parâmetros que a Ordem considera interessantes para manutenção do patamar de qualidade que entendem viáveis. O patamar é aquele mencionado pela Constituição, e o fim do selo é o aperfeiçoamento e fortalecimento dos cursos jurídicos (SOUZA NETO, 2016).

Assim, o objetivo do Selo OAB é premiar as instituições exemplares, seguindo o seguinte parâmetro:

Figura 1– Critérios fundamentais do selo qualidade da OAB



Fonte: OAB, 2016, p. 21.

Como bem denotado em parágrafos anteriores a maior preocupação da OAB é controle de qualidade em um cenário de expansão da oferta de cursos, que segundo a percepção do órgão, nem sempre andam juntos. Seria indispensável uma premiação para as instituições que desempenham um papel de formadores de profissionais jurídicos seguindo os parâmetros constitucionais (MONTEIRO, 2016).

Enquanto no ano de 2016 o número de cursos aprovados era de 142 (OAB, 2016), na gestão mais próxima (2016-2019) de um universo de 1.212 cursos só 161 foram aprovados com o selo (LAMACHIA, 2019). Lembrando que no capítulo segundo¹¹ se constatou que o universo total de cursos de Direito perfaz o total de 1.302. Ou seja, a OAB entende que pouco mais de dez por cento dos cursos jurídicos tem qualidade, segundo seus critérios.

Acima relatou-se, tão somente, o que o órgão emitiu como razões para criação, e o que se busca pontuar é que a Ordem dos Advogados está descontente com a maneira que os profissionais estão sendo educados. Mais um ator observador do ensino jurídico está desconfiado de parte dos cursos jurídicos a ponto de definir quais deles tem qualidade, na visão dele, e quais não tem. Evidência da falta de consenso dos objetivos da Educação Jurídica.

Alguns poderiam indicar que cabe à sociedade debater os objetivos e entrar em consenso, todavia, como se viu no capítulo anterior, os objetivos estão devidamente definidos pela vontade do poder constituinte, e qualquer falta de qualidade pode ser tão somente a falta de aderência a estes.

Portanto, filia-se à ideia de Silveira e Sanches, de que ainda que a Ordem explicita que não quer criar um ranking de cursos, é exatamente o que se tem, alguns são recomendados e outros não, induzindo escolhas e comportamento. Ainda que seja salutar a criação do selo como maneira para tentar prover soluções para qualidade dos cursos jurídicos, segundo os parâmetros explicitados acima, a nota no Exame da Ordem é baseada em conteúdos gerais e profissionalizantes, em especial a capacidade de elaboração de peças partindo de problemas jurídicos, considerando

¹¹ Ver item 2.1.

esse instrumento, a Ordem explicita sua preferência pelo o que considera qualidade, já que tem grande peso no cálculo (2016).

Quando da explicação do selo os próprios membros da comissão indicam a importância das previsões constitucionais que preveem padrão de qualidade na educação, todavia, nos parâmetros fundamentais do instrumento avaliativo vê-se concentração em um dos verbetes, e pouca preocupação nos outros que constam no artigo 205 da CF:

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 (BRASIL, 1988, grifos nosso).

Segundo a imagem acima, existe concentração no peso do instrumento avaliativo no verbe "qualificação para o trabalho", por meio do Exame da Ordem, todavia, este instrumento parece ser insuficiente para avaliar "pleno desenvolvimento da pessoa" e "preparo para o exercício da cidadania". Resta argumentar que talvez o Estado tenha eleito o foco destes dois objetivos esquecidos nas etapas anteriores de educação, e, portanto, os egressos do Ensino Superior não deveriam ser testados nestes quesitos, todavia, a visão deste trabalho é de discordância com este tipo de afirmação.

Ainda que o Exame da OAB seja focada na qualificação para advocacia, é necessário que estes profissionais sejam tão (ou mais ainda) preparados para lidar com a cidadania, e estarem desenvolvidos como pessoas, liderando a manutenção da Democracia, pela própria natureza do curso, daí a necessidade de se testar.

Segundo DOTTA, compreender o processo educacional somente como preparação para concursos e exames é reduzir o propósito da Educação Jurídica, a formação integral que promove o espírito criativo e visão humanística são indispensáveis para criar um indivíduo capaz de prover soluções para os fenômenos sociais e políticos (DOTTA, 2017).

Destarte, o selo é uma ferramenta positiva, até se obter maneiras melhores de testar os objetivos esquecidos. Esclarecendo que o curso de Direito não tem só fins advocatícios, e deve ficar claro que a aprovação da OAB é para formação de advogados, e os cursos sem o selo poderiam ser bastante qualificados para formação

de profissionais para outras carreiras, não há dúvidas que os cursos de Direito precisam ser menos centrados na profissão de advogado.

Seria interessante criar outros selos e parâmetros para testar se os cursos estão provendo graduados comprometidos com o fomento da cidadania, e a defesa do Estado Democrático de Direito, menos formados para memorização e mais para reflexão (SILVEIRA; SANCHES, 2016).

Tendo em vista a conclusão anterior de que a Educação Jurídica é um processo em eterna mutação, e sempre em busca de acompanhar as mudanças sociais, esse tipo de selo e avaliação pode contribuir em muito para obrigar renovações nas IES e em como se faz o processo de ensino e aprendizagem. Os controladores do selo deveriam focar em estudar a sociedade, seus anseios e necessidades, e traduzir estas em seus selos e provas, e conceder às instituições que mais se esforçam em atender as demandas sociais, sendo mais um ator da Educação Jurídica, mas um com trabalho focado de manter o ritmo da rápida mudança social, com o lento caminhar da Educação Jurídica.

4.1.4 A percepção dos órgãos judiciais sobre a Educação Jurídica

Acima se viu indícios da percepção da sociedade sobre o Judiciário, o qual por ser amplamente populado por egressos dos cursos jurídicos pode representar uma visão, ao menos parcial, de como a sociedade vê o graduado em Direito. Neste item se busca uma visão direta do Judiciário sobre os recém-saídos das universidades, ou seja, utilizando os instrumentos que barram a entrada na magistratura, como o Poder Judiciário avalia a atual situação do ensino jurídico?

A situação de cargos de magistrados é, segundo informações do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), da seguinte maneira:

Ao final de 2018, havia 22.635 cargos criados por lei, sendo 18.141 providos e 4.494 cargos vagos (19,9%) (2019, p. 73).

Destes cargos, os vagos aumentaram em meio por cento do ano anterior para aquele em exame, patamar próximo dos anos 2009 e 2010. O maior percentual de cargos vagos está Justiça Federal e na Militar Estadual, com 24%. Analisando só por tribunais, o maior percentual está no Tribunal de Justiça do Acre, que conta com 67% de cargos previstos, mas não providos (CNJ, 2019, p. 73).

Também:

Os cargos vagos são, em sua maioria, de juízes - enquanto no 2º grau existem 83 cargos de desembargadores criados por lei e não providos (3,3%), no 1º grau há 4.411 cargos não providos (22%). (CNJ, 2019, p. 73)

Isso quer dizer que existe claro déficit quantitativo de juízes, o que acarreta dificuldades para os usuários do sistema judiciário, contribui para os números demonstrados anteriormente, em especial com relação à morosidade da justiça, o que reflete na percepção da qualidade da mesma e, como se viu, da Democracia.

Segundo o CNJ, além da falta de provisionamento de fundos, também:

Um dos motivos para este déficit é a dificuldade de aprovação nos concursos. Levantamento da Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), que contou com a participação de 5 mil associados, mostra que um juiz participa, em média, de dois a três concursos, com tempo médio de estudo de três anos e meio, antes de ser aprovado (CNJ, 2020, grifos nossos).

Ou seja, a criação da prova em si já demonstra como o Poder Judiciário entende que o graduado em Direito não está plenamente apto ao ingresso na carreira

da magistratura, atitude até compreensível, tendo em vista a necessidade de especificação. Todavia, também entende que os requisitos que necessita em seus membros são tão dissonantes com aqueles praticados no ensino jurídico contemporâneo, que o tempo médio de estudo extra daqueles feitos nas IES é de três anos e meio, o que é excessivo se considerar-se que o curso todo de Direito tem cinco anos, e em média faz com que os graduados testem de duas a três vezes antes de serem admitidos.

Fazendo a lógica reversa, começando pelos resultados, resta claro que o Poder Judiciário, assim como a OAB estão descontentes com o ensino jurídico como ele ocorre, seja por que necessitam de profissionais ainda mais especializados do que aqueles formados no curso de graduação (caso da magistratura) ou descrentes da capacidade de todos cursos de Direito formarem pessoas capacitadas para o exercício da advocacia (caso da OAB).

Escolhe-se não entrar no mérito da avaliação da magistratura, e tão somente utiliza-se este item para demonstrar que existem grandes atores observadores que não estão de acordo com o ritmo que a Educação Jurídica está imprimindo.

O resultado do entendimento do Poder Judiciário sobre a falta de qualidade dos egressos das IES, aliado à falta de recursos alocados para provisionamento de cargos, resulta nos pontos explicitados pela pesquisa já citada em itens anteriores:

- Enquanto a média de magistrados por cem mil habitantes nos demais países era 21, no Brasil esse número era 8,58 no ano de referência. Numa lista de 48 países, o Brasil era o 38º no ranking de magistrados por cem mil habitantes.
- Em direção oposta, o Brasil era o 10º país com maior volume de processos novos por cem mil habitantes (14.019 processos)
- E talvez o mais grave: o Brasil era o 4º país com maior número de processos por juiz por ano (1.649 processos por juiz) (AMB; FGV; IPESPE, 2019, p. 25).

Todos estes graves índices contribuem para visão ruim do Judiciário e conseqüentemente da Democracia, ou seja, outra evidência do descompasso do Ensino Jurídico e da realidade social, neste caso sendo representada pela visão do Poder Judiciário e suas exigências para integrar a carreira de magistrado.

4.1.5 A percepção da educação jurídica para o mercado de trabalho do futuro

Reconhece-se a falta de capacidade deste trabalho para analisar o que exatamente o mercado de trabalho espera do Direito, as visões são tão amplas que não poderiam caber em um trabalho de conclusão de curso e muito menos num subitem deste, todavia, pode-se buscar indícios.

O assunto das inteligências artificiais está em voga atualmente, e portanto não é difícil encontrar trabalhos que conjugam o futuro do Direito e o futuro do Trabalho, assim, tem-se fontes suficientes para discutir o que o mercado vai desejar do profissional de Direito, que é justamente onde devem estar os atores que planejam a Educação Jurídica, preparando para o futuro. Desta forma, com escusas aos leitores, elege-se falar sobre o que o mercado de trabalho deseja para o futuro, e não o que está fazendo no presente.

Segundo Dantas, em tempos modernos há uma ampliação dos controles tecnológicos sociais, aumentando o poder da comunidade de alterar fisicamente o ambiente, traduzindo-se na expressão “agora tem-se o poder de fazer”, todavia, o controle ético da sociedade declina, aquele que se traduziria como “deve-se fazer?”, “como fazer de maneira boa para a sociedade?” (1955). Ou seja, o “poder fazer” cresce à revelia do controle do “é conveniente fazer?”.

Segundo Dantas, é a eficácia da cultura social, uso das técnicas de controle físico e social que dita a expansão ou decadência de uma civilização, e portanto, se a Moral e o Direito perderem eficácia para conter e legitimar o utilitarismo egoístico da classe dominante perde-se a força persuasiva destas técnicas, e portanto a coesão social. A classe dirigida nota a perda da eficácia e se emancipa da classe dirigente, o que também pode abrir espaço para demagogos que se aproveitam deste período de falta de liderança para se introduzir no poder (1955).

Ou seja, o avanço tecnológico que não é acompanhado pelos profissionais juristas e pelo Ensino Jurídico abre um abismo entre o que o humano pode fazer (possibilidade concedida pelas maravilhas tecnológicas), e se ele deve fazer ou de que maneira deve fazer (regulamentos e outras considerações éticas) com fins de preservação do Estado de Direito, e portanto qualquer anacronismo na regulação pode levar ao declínio da civilização. Reconhece-se que não só os profissionais

jurídicos devem participar desse tipo de debate, todavia, a formação de profissionais incapazes de contribuir com a resolução destes problemas só tende a deixar o Direito de fora de tais discussões.

Por tudo isto é interessante preparar a Educação Jurídica para atuar no mundo que será substancialmente mudado, conforme se analisa a seguir.

Automação é o termo utilizado para descrever uma forma de mecanização, que progressivamente toma funções que anteriormente eram feitas por humanos. Os trabalhadores em geral têm transtorno de ansiedade relacionados à automação, o que gera interferência direta em sua saúde mental e física. Isso tem sido constatado a muito tempo, como se comprova pelo estudo de 1959 da World Health Organization (WHO, 1959).

A percepção (ainda que errônea) de incerteza sobre o futuro do emprego gera grandes impactos na saúde do trabalhador, o que termina por afetar sua performance na função desempenhada. Um estudo, realizado nos Estados Unidos da América (EUA), concluiu que um aumento de 10% na possibilidade de ser afetado pela automação prejudica diretamente a saúde do empregado, de maneira física e mental em 2,38% (PATEL et al., 2018), isto é, o mero pensamento de que pode ser substituído, mesmo que seja desacompanhado de comprovações, é suficiente para afetar a saúde do trabalhador.

Segundo o Fórum Econômico Mundial¹² (WEF) 51% dos entrevistados (916 em diversas áreas de especialidade) no relatório de riscos do ano de 2019, esperam que o risco de perda de empregos em razão da tecnologia¹³ aumente nos próximos anos (WEF, 2019, p. 12 e 101).

Nos EUA 47% dos empregos estão em risco, com possibilidade de serem extintos dentro de uma década ou duas, os principais afetados são trabalhadores do setor de transporte, logística e administrativos. A maioria dos trabalhos extintos estão na faixa média de salário, com os avanços em aprendizado de máquina, e com a melhorada da agilidade e destreza dos robôs tem-se aumento na probabilidade de automação de tarefas não rotineiras (FREY; OSBORNE, 2017).

¹² World Economic Forum.

¹³ Job losses due to technology.

No Brasil, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) divulgou relatório que indica que de quatro tipos de trabalho (manual rotineiro, manual não rotineiro, cognitivo rotineiro e cognitivo não rotineiro), dois não estão crescendo como deviam (os rotineiros), e a razão é o nível de automação crescente. A quantidade de empregos no país que tem alta ou muito alta probabilidade de automação é de 54,45%, e num cenário pessimista tem-se estimativa de 30 milhões de empregos estariam em risco até 2026 (IPEA, 2019).

Ainda que se coloque em dúvida a velocidade da implementação das inteligências artificiais (o aprendizado de máquina só é tão bom quanto os dados que alimentam a I.A.), e se argumente o potencial de complementação das tarefas antes cumpridas pelo humano, e conseqüente surgimento de novos postos de trabalho mais especializados, é certo que haverá grandes períodos de desemprego, e os que mais sofrerão serão os países em desenvolvimento que tem mais empregos sujeitos à automação, por exemplo, os habitantes da Etiópia tem 85% de seus empregos suscetíveis à substituição (RAMASWAMY, 2018).

E, portanto, ainda que se recupere os postos de trabalho, ou mesmo que sejam abertas novas vagas imediatamente, o trabalhador que foi substituído precisa de tempo para readaptação para outra atividade, o que gerará desemprego. O rápido avanço da tecnologia não se compara às mudanças da primeira revolução industrial, do motor elétrico e do de combustão, que tinham um ritmo menos acelerado, permitindo treinamento, quando da mudança do campo para cidade, ou do trabalho mais simples para o mais especializado. As tecnologias digitais estão provocando evoluções com menos tempo de intervalo (BRYNJOLFSSON; MCAFEE, 2011).

O WEF esclarece que em 2018 um total de 71% das horas tarefa dentro das indústrias pesquisadas eram feitas por humanos, e 29% por máquinas. Em 2022 espera-se que 58% sejam feitas por humanos e 42% por máquinas (WEF, 2019, p. 10). Indicando a tendência da demanda destas indústrias de repassarem as tarefas a serem cumpridas para máquinas, e conseqüentemente dispensar os humanos.

Note-se que esta situação premente necessita de mentes criativas para prover soluções para a comunidade, resta saber se a Educação como foi efetuada vai permitir que os líderes contemporâneos obtenham uma resposta que possa garantir a manutenção do Estado de Direito, ou, conforme visto no início deste, condenar o conjunto a uma mudança brusca de como se mantém a paz social.

Esse assunto é relevante para Educação Jurídica, pois todos tipos de emprego serão afetados, inclusive os jurídicos, ou seja, os juristas além de prover solução para o todo, devem solucionar os problemas da sua área de formação.

Os mesmos pesquisadores que calcularam as probabilidades automação de empregos, também indicaram que os trabalhadores que provavelmente serão afetados devem realocar-se para tarefas que não são suscetíveis de automação, como aquelas que requerem criatividade e inteligência social, devendo adquirir habilidades para tais atividades (FREY; OSBORNE, 2017, p. 269). Seguindo a mesma linha do relatório americano, o do IPEA deixa claro que ocupações como babás, críticos de arte, assistentes sociais e outras que sejam relacionadas com empatia e valores humanos tem baixa probabilidade de automação (IPEA, 2019).

Outro trabalho entende que as habilidades em que as Inteligências Artificiais terão dificuldade para substituir o humano serão as de relação interpessoal, flexibilidade, adaptabilidade e resolução de problemas (AUTOR, 2015). Duas áreas chave para resolução do problema da “corrida contra as máquinas” são assegurar que as pessoas tenham as habilidades para participarem da economia de hoje e amanhã, e aumentar o nível e qualidade das inovações. Para o segundo precisa-se de empreendedorismo, inovações que tornem o mercado inovador, aproveitando-se das mudanças e gerando novos modelos de negócios que aproveitam os futuros trabalhadores desempregados e criam ainda mais empregos. Para o primeiro precisa-se investir no capital humano, educação auxiliada pelas novas tecnologias da informação, além de aprendizado ativo e ensino da liderança e trabalho em equipe que são as competências mais requisitadas no presente e as que menos tem probabilidade de automação (BRYNJOLFSSON; MCAFEE, 2011).

Até 2022, 54% de todos empregados precisarão de significativa reciclagem de habilidades, com 35% exigindo seis meses de treinamento, 9% de seis meses a um ano, e 10% mais de um ano. As habilidades mais demandadas, até o mesmo ano, serão criatividade, pensamento analítico, originalidade, iniciativa, persuasão, habilidade de negociação, atenção a detalhes, resolução de problemas complexos, inteligência emocional, influência social e liderança (WEF, 2019, p. 11).

Alguns alunos saem do sistema educacional com essas habilidades, entretanto, tem-se algo parecido com um jogo de bingo, as habilidades não são ensinadas propositalmente, não existe foco. É preciso ensinar os estudantes a

pensarem, são necessários educadores e políticos educacionais que não persigam só as habilidades em troca do conteúdo, as escolas precisam priorizar o capital humano e treinar seus professores, e existe necessidade de se pensar novas maneiras de testar os alunos (ROTHERHAM; WILLINGHAM, 2010).

Vai ser responsabilidade completa da Educação Jurídica formar os profissionais que se encaixem nestes perfis acima mencionados, e também auxiliar as outras áreas do Ensino Superior na adequação, sem falar no Médio e Fundamental. Além disso, há necessidade que os juristas contribuam nas problemáticas relacionadas à reciclagem de habilidades, desemprego e outros obstáculos que a sociedade vai ter que enfrentar neste período.

4.1.6 Resposta parcial do item

Seguindo a questão que intitula este capítulo “Como se deveria educar o profissional do Direito?”, pode-se considerar que essa questão pode ser respondida de diversas maneiras, dependendo do sujeito que vai avaliar a questão e sua percepção da Educação Jurídica.

Acima escolheu-se alguns que se entende como mais influenciadores nesta questão, e tentou-se medir pelos resultados no mundo real, se as suas expectativas para a formação de juristas foram cumpridas. Ou seja, na perspectiva de cada um se tentou responder à pergunta de como se deve ensinar o profissional, dando diversas visões sobre o problema.

Assim, respondendo parcialmente o título, e completando a reflexão do item, a Educação Jurídica está fora de cadência com a evolução social, pela visão de vários atores (além do legislador¹⁴), e a situação só vai se agravar. Isso pode ser demonstrado pela falta de solução dos graves problemas sociais, os quais os juristas deveriam estar debruçados para trazer soluções, além da percepção dos autores da área que confirmam o mesmo, também a visão da sociedade sobre o judiciário não é favorável o suficiente. Não existe convicção social a ponto de afirmar que o Estado de Direito está assegurado perante os desafios próximos de realocar todos trabalhadores

¹⁴ Ver item 3.2.

afetados pelos novos adventos tecnológicos, relacionados com Inteligência Artificial (IA).

A solução deve ser caminhar em outras direções, como se verá afrente.

4.2 Caminhos para mudança

O capítulo segundo deste trabalho serviu para reflexões do objeto de Estudo, a Educação Jurídica em si, o Estado da Arte, o capítulo terceiro é onde se quer chegar, e o item anterior cobre diferentes visões de atores envolvidos com o curso de Direito, e portanto suas considerações dos caminhos para melhoria educacional. Neste item pretende-se examinar quais os caminhos mais interessantes para chegar da realidade (Capítulo 2) para o objetivo final (Capítulo 3).

Para iniciar as reflexões dos caminhos que levariam às mudanças em como se pensa a Educação Jurídica é justo reconhecer que o paradigma já está em transição, muitos críticos já indicaram caminhos e os atores do processo de ensino-aprendizagem estão pouco a pouco aceitando seus novos papéis, todavia, será que tais transformações estão acontecendo rápido o suficiente para realinhar as percepções acima e salvar as técnicas de controle sociais correntemente empregadas?

Sobre o criticismo pede-se escusas para citar diretamente San Tiago Dantas, em seu discurso já mencionado anteriormente:

O VELHO CRITICISMO

Temos vivido dentro e fora das escolas outros debates sobre esse tema, que se saldaram por amargas recriminações. Queixam-se os professores do desinteresse dos estudantes, ouvintes apressados de aulas, que se limitam a compulsar nas últimas semanas do período letivo as apostilas mal compiladas, para uma prova escrita de valor puramente burocrático, muitas vezes fraudada em sua execução. Queixam-se os alunos dos professores, da indiferença de um, da impontualidade de outro, das excentricidades de um terceiro, das exigências descabidas de um quarto, e assim por diante.

Todo esse criticismo é deletério, pois não ajuda em coisa alguma o estabelecimento do diagnóstico de que necessitamos. As escolas não podem prender os seus alunos aos bancos escolares com simples recriminações e medidas de disciplina. A vida universitária não é uma comédia onde a ironia ou o enfado dos estudantes se possa consumir nas caricaturas de seus professores. Tudo isso pode ser recolhido ao arsenal das velharias da tradição acadêmica, e abrir espaço a uma

reflexão grave sobre o que a educação jurídica está hoje reclamando para aglutinar num esforço comum alunos e mestres, com o objetivo de servir à cultura jurídica do nosso país e à recuperação desse surto de decadência ético-jurídica, que está patente aos olhos de todo observador (DANTAS, 1955, p. 15, grifo nosso).

O que se destaca desta citação é que, ainda que se perceba as críticas, deve-se agir para solucionar a problemática, ou seja, a busca de respostas para os problemas da Educação Jurídica deve ser o foco do novo caminho educacional, como discutido no primeiro capítulo, a área do Direito precisa de mais pesquisas de campo, mais trabalho sobre ensino, mais produtos prontos para uso nas salas de aula.

Se limitar ao velho criticismo não cumpre o escopo constitucional pensado para universidade, aquele de propor soluções aos problemas sociais, deve-se discutir ideias, caminhos para que o processo educacional acompanhe a evolução da sociedade, que deixou de aceitar os profissionais de Direito formados para o trabalho de mero operador do Direito, e agora necessita de agentes juristas, preparados para liderar, refletir, e inovar na área jurídica.

Se os objetivos da formação humanista, cidadã e reflexiva não estão sendo colocadas em prática, precisa-se de trabalhos destacando o passo a passo de como “vivificar” a educação jurídica.

Que segundo Dantas:

Como vivificar a educação jurídica?

Como vimos, primeiro — retificando o seu objetivo, que não é o estudo expositivo das instituições, mas a formação do raciocínio jurídico (Dantas, 1955, p. 16).

Por esta razão que se deu tanta importância para os objetivos da Educação Jurídica, dedicando um capítulo todo, e ainda, diferentes perspectivas de atores que observam o processo educacional dos juristas e desejam, segundo suas visões, alterações em como se deve formar profissionais do Direito.

Dantas entende que a vivificação da Educação Jurídica é reavivar os objetivos, redefinir as finalidades, e conduzir o Direito ao posto que tem perdido entre as técnicas de manutenção da paz social. E conclui “simplificação extrema de todas as formalidades, ampliação máxima da liberdade de ensinar e de estudar, são assim os princípios com que se completa a revisão da Educação Jurídica brasileira.” (1955, p. 17).

Aqui não se defende a volta do poder à classe dirigente para manutenção do “status quo”, mas a fuga da reprodução e obtenção de um profissional que seja um “militante”, não pela dominação dos poucos sobre muitos, mas em busca da justiça social, usando o Direito e conservando as lideranças para tão somente manter o Estado de Direito vivo, trabalhando em conjunto para dirimir ao máximo as diferenças sociais, como é objetivo constitucionalmente previsto (RODRIGUES, 1988).

Os diversos teóricos da Educação Jurídica indicam diversas crises, que como viu-se no último capítulo são suas percepções sobre problemáticas que a Educação Jurídica não está tratando devidamente.

Segundo Rodrigues, o Direito vive uma crise pedagógica, mas também política e epistemológica, e precisa-se “reformulação global - filosófica, epistemológica, política e sociológica - do imaginário jurídico e de sua concepção sobre o que é o Direito” (1988).

Não se tem trabalhos de campo suficientes para afirmar concretamente as áreas que não estão sendo trabalhadas ativamente, todavia, a certeza que se tem é que existe sim descompasso atualmente entre o ensino e a realidade social, como demonstrado neste trabalho¹⁵.

Resta então juntar-se ao coro de vozes que pedem acompanhamento do ritmo da evolução social, e dar a visão deste trabalho para quais seriam bons caminhos a serem seguidos no avançar da Educação Jurídica, para se realinhar com o que a sociedade precisa.

4.2.1 Superação da mera instrução

Como visto na parte histórica do capítulo anterior, a metodologia principal do curso de Direito, desde sua criação, foi a de Coimbra. E desde estes tempos o curso dava relevância ao ensino com base em Compêndios e Manuais, forma acima do conteúdo, memorização acima de reflexão. E graças ao paradigma positivista, estudar o Direito significou examinar normas jurídicas, em especial a letra pura da lei,

¹⁵ Ver item 4.1.

cristalizada nos diplomas legais, deixando de lado outros elementos que poderiam integrar o estudo jurídico (MEYER-PFLUG; SANCHES, 2016).

Se considerar-se os mandamentos já analisados no capítulo anterior, um ensino feito só por meio de exame dos textos legais, torna quase impossível formar um profissional que se encaixe nos parâmetros constitucionais, qual seja, completamente desenvolvido na sua maneira de pensar, convicto dos objetivos do Estado e pronto para colaborar na manutenção do Estado de Direito. Se uma aula (ainda mais se for no estilo de Coimbra) focar tão somente em interpretações da norma, sem considerar aspectos históricos, sociais, econômicos, culturais, como pode treinar o pensamento reflexivo do aluno?

O Direito é um fenômeno político, cultural e social, não apenas jurídico. O paradigma do ensino jurídico não deve ser concentrado somente na dogmática, mas deixar de lado o formalismo, sem limitar o aprendizado à descrição, sistemática e memorização de leis, normas e regulamentos. Deve-se buscar formar certas habilidades e competências no estudante, propiciando um conhecimento que permita a sobrevivência na sociedade globalizada atual, e por meio da criação da independência de pensamento garantir preservação perante a dinamicidade do cenário das IAs no mercado de trabalho (MEYER-PFLUG; SANCHES, 2016).

A boa Educação Jurídica considera o seu propósito de criação, formando juristas que são capazes da solução dos conflitos, sem restringir o aprendizado ao corpo de normas tão somente, mas oferece desacordos e busca que o estudante exercite o poder de solução, assim formando juristas para tarefas da vida social, capaz de solucionar controvérsias e conflitos reais, só desta maneira o fim da Educação Jurídica se realizará (DANTAS, 1955).

Daí que se conclui que a mera instrução baseada em Códigos e Manuais é insuficiente para formação requerida pela Constituição Federal do Brasil (1988), nem aquela que é precisa pela sociedade, conforme as perspectivas anteriormente colocadas, e muito menos o que devem aceitar os órgãos públicos pelos seus concursos e a OAB.

Os manuais transmitem informação tão somente, dogmas, que passam a ideia que o sistema é perfeito, coerente, sem lacunas, não precisa de mais nenhum pensador ou pesquisador, como se estes preceitos dos Códigos fossem verdades

reveladas, que incentivam os alunos a aceitarem tudo sem qualquer análise crítica ou dialética (MEYER-PFLUG; SANCHES, 2016).

A dogmática mencionada aqui é aquela da desconsideração de todo resto, entronando a letra da Lei como princípio, meio e fim do processo educacional:

A Dogmática Jurídica apresenta a legislação como objeto único do Direito e assim o dogmatismo, que é dominante na ciência e na Filosofia do Direito, vai servir de base ao dogmatismo do Ensino Jurídico, o qual, por seu turno, “retroalimenta e conserva o primeiro, num autêntico círculo vicioso, dentro de um sistema de pensamento extraordinariamente fechado.” (MEYER-PFLUG; SANCHES, 2016, p. 3).

A mudança do paradigma do ensino jurídico depende do entendimento do próprio fenômeno jurídico, que por hora está estabelecido, majoritariamente, de maneira retrógrada em todo sistema educacional, sejam os discentes, docentes ou as IES, daí a necessidade do reexame do papel que os atores da Educação Jurídica exercem no meio social (MAROCCO, 2014).

Existe necessidade de mover as prioridades das IES para longe do seu papel de empresas, o lucro deve ser relegado a um patamar inferior, o ensino que possa formar profissionais que possam colaborar com soluções para melhorar os condicionantes da vivência humana tem que ser o foco principal da atividade (MAROCCO, 2014).

Despir a Educação Jurídica da ornamentação, e da pura descrição dos institutos e normas é caminhar na direção da formação do raciocínio jurídico, e impregnar a Universidade com a realidade social favorece a manutenção do Direito como técnica de controle social, ao invés de ser trocado pela Administração, Economia ou outra maneira de atingir o consenso. Na formação que limita ao simples conhecimento sistemático de normas e institutos “[...] perde-se facilmente a sensibilidade da relação social, econômica ou política [...]” (DANTAS, 1955, p. 10).

Ou seja, o estudo centrado nos manuais, na memorização, na teoria pura pode levar ao distanciamento do objetivo da Educação Jurídica. Ao invés de cumprir seu objetivo social, auxiliando a sociedade, o jurista se torna escravo da sua “instrução”, sem poder refletir e pensar criticamente não pode apresentar soluções viáveis aos problemas sociais. O graduado pode precisar de vários anos de

experiência, até vivenciar o suficiente para conseguir aplicar à realidade o que aprendeu somente em teoria.

Daí por que o ensino jurídico deve ser mais pautado por questões que surgem do seio social, e não preso no mundo teórico, viajando pelos infinitos “buracos de coelho” criados pelo raciocínio dedutivo, como bem alerta Dantas:

O sistema tem um valor lógico e racional, por assim dizer, autônomo. O estudo que dele fazemos, com métodos próprios estritamente dedutivos, conduz a uma autossuficiência, que permite ao jurista voltar as costas à sociedade e desinteressar-se da matéria regulada, como do alcance prático de suas soluções (1955, p. 10).

Destarte, a Educação mais centrada nos problemas da comunidade impede o descompasso com a Sociedade, que pode levar à extinção do próprio curso de Direito, pela sua incapacidade de cumprir seu papel social.

Pode até ser que em 1827, quando da criação dos cursos de Direito, a metodologia portuguesa era a melhor disponível, todavia, as sociedades brasileira e portuguesa são completamente diferentes hoje, e se ainda se sustenta este modelo em Coimbra, no Brasil não é possível. Talvez o país europeu seja adaptado para ideias que tendem à manutenção da ordem social já estabelecida, todavia, a realidade brasileira é marcada por desigualdades sociais, e, portanto, necessita de um ensino jurídico que seja mais focado na emancipação e transformação social. O egresso precisa estar consciente de seu papel no contexto social (PETRY, 2017).

Daí a necessidade de superação da mera instrução, e aceitação do paradigma, que como bem observado no início deste, já é a tendência para o futuro, a Educação Jurídica para construção de um agente do Direito, e não mero operador.

Este item é uma maneira de mudança, já que o Dogmatismo (como definido acima) na Educação Jurídica é a maneira pela qual se retroalimenta a ciência jurídica com mais Dogmatismo. Ou seja, é um círculo vicioso que se quebrado poderia levar à mudança paradigmática esperada. Expansão do entendimento do Direito além da mera letra da Lei, possibilitando que forças fora do legislativo e do Estado influenciem na produção de regramentos. Tudo isto em razão da visão de que o Direito é um produto da sociedade, e, portanto, deve ser trabalhado levando em consideração as condições históricas, culturais e políticas do contexto estudado (SANCHES, 2006).

O caminho para mudança para fora da mera instrução é a fuga do “sentido comum teórico dos juristas”, as crenças, valores e entendimentos legitimados pelos discursos dos órgãos institucionais. A superação se dará com a transformação das práticas pedagógicas. Novas metodologias que priorizem os objetivos já discutidos no capítulo dois, sem recorrer somente a reformas legislativas e curriculares, ou seja, alteração dos métodos de ensino para aqueles que promovam a fuga dos manuais e do estilo de Coimbra (MEYER-PFLUG; SANCHES, 2016).

Como abordado, o ensino do Direito deve ser promovido levando em consideração a história, a geografia e o contexto social do povo, assim também o estudante não pode ser considerado como um vazio a ser preenchido com conceitos e teorias predeterminadas, desconsiderando as particularidades locais, o Ensino Jurídico ideal promove a emancipação do aluno através da construção do conhecimento (FRANCHESCI; FERREIRA; CAOUILA, 2017).

Essa edificação se dá com diálogo, troca de saberes, experiências e interação com o professor, com os colegas, comunidade e todos contribuintes do processo educacional. A emancipação é elaborada pelo próprio indivíduo, não pelo sistema educacional, que por vezes pode acabar tutelando, e, portanto, inviabiliza a emancipação já que insere o aluno num contexto de reprodução mais que construção e independência de pensamento (FRANCHESCI; FERREIRA; CAOUILA, 2017).

Ou seja, é necessário introduzir o discente em ambiente que vá além da mera instrução, considerando o contexto social para o ensino do Direito, e buscando emancipação por um novo modelo, que busca a independência das reproduções propagadas pelos manuais e Códigos usados na educação tradicional.

O novo modelo de ensino, que é produto da nova visão sobre o que é Educação Jurídica, busca construção de saberes a partir de experiência de *práxis* social, evitando a lógica tradicional fundada no contexto da lógica do capital, Educação como mercadoria e da posição do docente como aquele que dita o conteúdo, e o aluno aquele que se espera que possa reproduzir o mesmo *ipsis litteris*. A proposta de Franchesci, Ferreira e Caovila chama esse novo paradigma de “decolonização”, o realinhamento da Educação para realidade social brasileira, considerando o contexto social e buscando um estudante emancipado (2017).

Também Freire (2001) trata do assunto, segundo ele o processo educacional verdadeiro deve ser capaz de transformar o homem-objeto, que é produto do sistema de mera reprodução sem reflexão, e transformar no homem-sujeito, que é dono do seu futuro, senhor das suas ideias, e pode protagonizar a mudança que o Estado brasileiro requer com os objetivos elencados no artigo 3º da CF (1988).

O processo educacional libertador se contrapõe à educação para domesticação, que promove a ingenuidade das massas, homogeneiza os indivíduos, aliena e relega o povo a figurantes do processo de governo. Assim, o caminho que promove o indivíduo de pensamento independente, crítico, é também aquele que cria o povo autor de sua própria história, homens-sujeitos, de postura auto reflexiva, conscientes das suas responsabilidades e não somente dos direitos no Estado Democrático que formam (FREIRE, 2001).

Afrente se utiliza um autor que resume bem os pontos a serem levados deste subitem, para superação da mera instrução é preciso:

- a) um novo sentido para o jurista crítico, capaz de compreender a dimensão política e epistemológica do Direito, atuando com plena consciência da realidade social. Sem agir para meramente fazer avançar concepções políticas e ideológicas, mas partindo do conhecimento teoricamente fundamentado e navegando consciente de todos reflexos de suas atitudes nos planos culturais, políticos, históricos, etc. (LEITÃO, 2012);
- b) compreensão contextualizada do ensino jurídico no século XXI, que abre as portas da Universidade para todo o povo, se tornando possibilidade de ascensão social, e se distanciando da qualidade ideal. Cabe buscar uma mudança didática-pedagógica, mas sem utilizar de melhorias de faz de conta, quais seja, aquelas que somente são ferramentas de ensino-aprendizagem mais modernas, mas não mudam a concepção de professor e de aluno, que tem objetivos de reprodução de códigos e manuais, e não construção de conhecimento, e portanto não são suficientes para regatar a função social do Direito no Brasil (LEITÃO, 2012);

- c) superação da crise institucional, aquela que brota dos interesses conflitantes nas IES, a busca de conciliar uma formação humanista, crítica e reflexiva, com a competitividade do mercado. É preciso conscientização do papel das instituições e dos benefícios futuros para todo o país, que suplantam o lucro imediato. Ao mesmo tempo, ao atender às exigências do mercado, não comprometer a necessária formação humanística, resguardando os futuros profissionais para poderem contribuir para uma sociedade cada vez mais aberta à priorização da formação, em detrimento das causas lucrativas em curto prazo (LEITÃO, 2012).

4.2.2 O perfil ideal de professor

Sobre as mudanças no processo educacional falou-se muito acima, todavia, dos dois atores principais do processo educacional (docente e discente), são os professores que podem dar o primeiro passo para transformação do ensino tradicional numa verdadeira Educação emancipadora.

Para redação da revista Ensino Superior (2018) a transformação do ensino começa com os professores, e portanto, Núcleos de Assessoria e Inovação Pedagógica, grupos de pesquisa, encontros, oficinas, palestras sobre como aplicar metodologias ativas no ensino são chave para estimular a inserção real e efetiva das metodologias ativas no dia-a-dia do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, um dos caminhos para mudança da Educação Jurídica é capacitar os profissionais do ensino para superação da mera instrução.

Oliveira entende que o docente do Ensino Superior é visto como um especialista num determinado assunto, todavia, ter o conhecimento técnico de uma área não é o suficiente para ser docente no Ensino Superior, já que também a proficiência didática é necessária para o bom caminhar do processo de ensino-aprendizagem (2010).

O professor que domina todo conteúdo dogmático da sua área pode até ser um “bom professor”, todavia, nunca vai educar. A educação é dar os instrumentos para que o próprio aluno se desenvolva, essa posição é adquirida quando se realinha

as ações do dia-a-dia com a consciência da função social e acadêmica do professor (RODRIGUES, 1988).

Cintra indica que o consenso era de que o docente do Ensino Superior não precisaria do conhecimento pedagógico, já que só ensina adultos que já fizeram as decisões cruciais de vida, e, portanto, o Estado tinha como única preocupação uma sólida formação de pesquisador-professor, e quanto mais especializado em seu assunto seria mais competente. Por essa razão as políticas públicas foram voltadas à pesquisa em detrimento ao aprimoramento pedagógico dos professores, o que serviu para reforçar este entendimento, e os professores universitários aprenderam a ministrar aulas sem preparação pedagógica especial. O que explica o uso, reprodução e sobrevivência da metodologia de Coimbra¹⁶ (2018).

Todavia, a simples transferência de conteúdo por meio de aulas expositivas não basta, a posição mais alinhada com a finalidade da Educação Jurídica é a de facilitador da aprendizagem, assim o docente para de ser considerado o único detentor do conhecimento, e a posição ativa na relação de ensino-aprendizagem é passada aos alunos, mas existem poucas instruções específicas de maneiras de como proceder esta mudança (CINTRA, 2018).

Conforme já discutido¹⁷, a pesquisa de Cintra encontrou pouca produção relacionada com Educação no Ensino Superior, metodologia pedagógica, etc., o que se permitiu inferir que a área em geral gera diminuto interesse aos pesquisadores, mais grave ainda é a especificidade deste assunto para a área do Direito, e por consequência, existe pouco debate e inovação nesta área de conhecimento essencial para o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem (2018).

Já foi analisada a realidade de como se ensina Direito¹⁸, e concluiu-se que a falta de pesquisas de campo, produzida dentro dos ambientes de ensino, a questão fica prejudicada, torna-se impossível afirmar categoricamente como se dá o processo de ensino-aprendizagem na realidade.

Todavia, com os indícios apresentados por Rocha (2012) no âmbito dos professores de Direito da grande Florianópolis, e as afirmações quantitativas, acima

¹⁶ Ver item 2.3.2 e 2.3.3.

¹⁷ Ver item 2.3.3.

¹⁸ Ver item 2.3.2.

mencionadas, sobre pesquisa na área de educação no ensino superior de Cintra (2018), além das análises de Oliveira (2010), pode-se concluir que existem problemas graves na área, e existe descompasso entre as ações do docente e seu papel social.

Como a realidade do ensino é vivida mais diretamente pelo discente e docente, este primeiro tem posição privilegiada para “fiscalizar” se o segundo está cumprindo as atividades com fins de emancipação de seus alunos ou meramente instruindo, entretanto, existem alguns empecilhos, um pacto silencioso entre as partes.

O pacto da mediocridade se traduz na posição passiva do aluno, que aceita as aulas como são dadas, buscando não ser provocado intelectualmente, e portanto poupando esforços em avaliações e no dia-a-dia acadêmico, e do professor que busca externar o que previu em seu plano de ensino, relatando conteúdo. Assim, o professor finge que ensina, e o aluno finge que aprende, sem grande produção de conhecimento (ROCHA, 2015).

O pretenso educador busca encher o educando com conteúdo de narração, constituída por uma verbosidade oca, já que só tem fins para memorização mecânica do assunto. Os alunos são vistos como vasilhas, que devem ser enchidas pelo protagonista da educação, o professor, que deposita seus comunicados nos seus pupilos, com intenções de que memorizem e arquivem. Esta é a chamada educação bancária, que aliena por não produzir nenhum conhecimento, tão somente reprodução (FREIRE, 1987).

Essa não é uma crítica total à metodologia expositiva ou o estilo de Coimbra (como se referiu neste trabalho), que pode ter seu lugar e ser utilizada como mais uma ferramenta no arsenal do docente, todavia, quando esta for o único recurso do professor e feita com os fins acima, só se pode concluir que o papel do professor não está sendo cumprido.

O docente não deve apenas ter o conhecimento da área, mas também saber transmitir, transpor para os discentes de maneira a ser compreendido, e despertar o interesse deste a fim de construir seu próprio conhecimento. Exige-se que o professor adapte o melhor conteúdo para a turma de alunos, faça transposição didática conectando o conteúdo à realidade/necessidade da turma, utilizando-se de uma comunicação multidimensional, que considera a história dos alunos, o contexto

social onde está inserido o curso, etc., almejando a emancipação do pupilo (ROCHA, 2015).

Assim, o papel do professor neste novo caminho da Educação Jurídica é ser o mediador pedagógico, liderando os alunos, propondo objetivos de aprendizado, mediando experiências, sistematizando conhecimento e planejando situações de aprendizado. Não numa relação de autoridade perpetuadora da redução da autonomia, mas dividindo a responsabilidade pelo processo educacional com os discentes. Desta forma, o ambiente de aprendizado é um local de parceria, onde o docente media a construção de conhecimento que os discentes efetuam, em busca da sua própria emancipação (MASETTO, 2011).

Já se reconhece as críticas desde o século passado desta posição do docente, grandes nomes como Paulo Freire (1987 e 2001), San Tiago Dantas (1955), Horácio Wanderlei Rodrigues (1988 e 2005), e aqueles citados no item 2.3.1 já se manifestaram contra esse tipo de educação não edificante, e também as observações do item 4.1.1 onde se visualiza o mesmo quadro presenciado pelas pesquisas de ROCHA (2012) no item 2.3.2, ou seja, a percepção dos pesquisadores da educação é que o cenário não mudou, ou majoritariamente tem poucas alterações, mesmo com várias décadas entre os textos.

Há que se reconhecer que tantos foram os críticos, que mudaram as legislações das Diretrizes do curso de Direito, conforme visto no item 3.1.2 e 3.1.3, além das novas diretrizes de 2018 (BRASIL, 2018), todavia, há que se questionar, a cultura está estabelecida fazem tantos anos, bastam medidas legislativas para promover alterações?

4.2.3 A simples reforma legislativa não vence a cultura corrente

A Reforma de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), como demonstrado anteriormente, vai de encontro com a ideia da produção de raciocínio jurídico, com ótimas propostas da incorporação de metodologias ativas, a prática, formação de jurista condizente com as exigências contemporâneas, ou seja, seria uma prova da melhoria do curso daqui para frente, e solução para todos problemas, críticas e deficiências do sistema de ensino corrente.

Todavia, cabe aqui uma lembrança do que escreveu Rodrigues quando da edição da reforma das diretrizes do curso de Direito de 2004, em relação às mudanças anteriores, de 1994:

As mudanças por ela introduzidas buscaram, em tese, ser um canal através do qual se pudesse modificar a própria mentalidade ultrapassada e rançosa presente hegemonicamente nos cursos de Direito nacionais. Ela pressupunha, nesse sentido, uma autocrítica e um deslocamento que nem todos os partícipes desse ensino estavam dispostos a dar. Isso fez com que a reforma, em muitos aspectos e instituições, fosse meramente formal e, portanto, efetivamente inexistente. Ao lado disso, a reforma incidiu, novamente, no mesmo erro histórico: acreditar que o Direito pode mudar a realidade, quando ele pode, no máximo, ser um indutor da mudança e, mesmo assim, desde que outras condições (volitivas, materiais, psicológicas, culturais, etc.) mais importantes estejam preenchidas (RODRIGUES, 2005, p. 92).

O autor acaba afirmando que quem acreditou que a reforma de 1994 seria capaz de ser o instrumento de reforma do ensino do Direito embarcou em uma utopia ingênua (RODRIGUES, 2005).

Em suma, depositar as esperanças somente nas mudanças legislativas de dezembro de 2018, é cometer os mesmos erros que cometeram os arquitetos das reformas anteriores. Da mesma maneira que existe o conhecimento popular que traduz a falta de eficácia de uma legislação comum, também uma norma educacional é capaz de ser objeto de uma observação do tipo “Essa lei não pegou”. O texto pode ser tão destoante da realidade acadêmica que as inovações ficarão só no papel.

Portanto, usar somente as novas Diretrizes curriculares para o Direito inovar, e promover a cultura presente no processo de ensino-aprendizado é embarcar na utopia delineada pelo professor Rodrigues, que notou o mesmo daqueles que acreditaram nas reformas de 1994, os resultados serão iguais, uma norma meramente formal, completamente dissonante da realidade.

Uma inovação na educação é produto das pressões sociais, é o resultado da mudança do contexto onde se dava o processo de educação e seus distanciamentos da realidade. Se busca inovar para realinhar a uma nova concepção, a um novo paradigma, ao que está acontecendo na realidade (MASETTO, 2012).

O processo de inovação tem que ser colaborativo, todos agentes do processo a ser inovado precisam ter lugar de fala, colaborar com mudanças e ter possibilidade de alterar as normas vigentes e aquelas a serem colocadas em

vigências, o processo é enriquecido se contrastar com a cultura corrente, dinamizando os procedimentos e viabilizando a transformação (MASETTO, 2012).

Portanto, uma mudança que busca dividir o protagonismo das aulas com os alunos, realinha o propósito do docente para formação humanística, e não tão somente transmissão de conteúdo, e deseja das IES que se tornem ponto focal de mudança do contexto social onde estão inseridos, precisa ter todos atores dessa relação em comunicação. Os alunos, professores, dirigentes, autoridades locais, e a comunidade precisam ter voz nestas mudanças, precisam ser convencidos que são mudanças positivas.

As regras correntes precisam ser flexibilizadas para abarcar o novo paradigma e todos precisam ter seus pontos de vistas denotados. Tudo ficará no papel, se as atitudes inovadoras são punidas conforme a visão retrógada, se as iniciativas dos docentes que saem do padrão corrente são vistas como perda de tempo, ou não são entendidas pela comunidade, colegas ou alunos, esse agente de mudança vai perdendo a motivação e por consequência a transformação não se realiza. Todo corpo da IES deve estar comprometido com a mudança.

Como as competências e habilidades do novo paradigma são completamente diferentes do que se tentava obter com o clássico modelo, também as metodologias e objetivos de cada aula são diferentes, e a diferença desperta estranheza. Cabe haver uma consideração da cultura corrente, e como transformá-las sem muito trauma para aquela que melhor se encaixa com a nova concepção de Educação.

Essas alterações, para serem consideradas inovações, devem ser relevantes, integradas, coesas, alterando a concepção da IES onde se introduz o novo processo de aprendizagem. Todas normas e procedimento precisam ser alterados, a fim de que o paradigma possa se realizar no dia-a-dia, seja o processo de avaliação, papel do professor como mediador ou do aluno como corresponsável e agente ativo do aprendizado (MASETTO, 2012).

Importante também, é preciso uma gestão responsável e democrática deste processo, para permitir que o confronto entre a cultura corrente e o novo paradigma sejam resolvidos pacificamente, detectando as causas e procurando

estabelecer ponto de encontro entre os indivíduos e grupos afetados (MASETTO, 2012).

A gestão que vai administrar a mudança inovadora precisa organizar essa transformação. É necessária a visão clara do novo paradigma, habilidades para colocar em prática, incentivos para a conversão, recursos para possibilitar a transição e um plano de ação que vai guiar todas ações em busca do realinhamento (ROBINSON; ARONICA, 2015).

Figura 2 – Elementos da mudança

	Habilidades	Incentivos	Recursos	Plano de Ação	=	Confusão
Visão		Incentivos	Recursos	Plano de Ação	=	Ansiedade
Visão	Habilidades		Recursos	Plano de Ação	=	Resistência
Visão	Habilidades	Incentivos		Plano de Ação	=	Frustração
Visão	Habilidades	Incentivos	Recursos		=	Difusão

Fonte: Elaboração própria, com base no quadro de Robinson e Aronica, 2015, p. 207.

Como os líderes estão impulsionando todos para fora da sua zona de conforto, qualquer falha na comunicação dos itens acima gera conflitos, a mudança é dolorida, e portanto precisa-se convencer os atores do processo educacional que o lugar que querem chegar é melhor do que estão, ou não valerá o esforço, também é preciso fornecer os recursos materiais, treinar as habilidades, e incentivar qualquer atitude que mova-se de acordo com o plano de ação (ROBINSON; ARONICA, 2015).

Tendo em vista tantas possibilidades para falha da implementação das inovações, e também os indícios que a natureza humana parece seguir a máxima da física “Um corpo em repouso tende a permanecer em repouso”¹⁹ não é de se surpreender que a mudança sistemática do cenário da Educação Superior não ocorreu, ainda que já se conheçam os caminhos para mudança há muitas décadas,

¹⁹ 1ª Lei de Newton – Princípio da Inércia (ver mais em: <https://www.sofisica.com.br/conteudos/Mecanica/Dinamica/leisdenewton.php>).

que até foram implementados em certos institutos, salas de aula e grupos, todavia não em larga escala.

Quando se menciona os atores da educação que devem estar envolvidos no processo de realinhamento com os preceitos constitucionais, e a realidade social, não se pode esquecer dos arquitetos das mudanças legislativas, mas também dos professores e alunos, que não são objetos do processo de ensino-aprendizagem, mas sujeitos deste. Assim, todas reformas precisam ser produto do amplo debate, não só dos grandes influenciadores, mas também com aqueles sujeitos, já que sem a colaboração deles não haverá adoção da nova cultura que procura se estabelecer (BISSOLI FILHO, 2014).

Nestes itens se falou da mudança de todo sistema educacional, metodologias pedagógicas, professores, e como mudanças legislativas não são suficientes para alterar a cultura vigente, todavia, não se separou um item para falar especificamente dos discentes.

A razão é simples, todos itens falam dos alunos, eles são o objetivo central da busca por melhores caminhos, serão formados críticos, emancipados, reflexivos, para contribuição social real, assegurando os mandamentos constitucionais. Ou seja, não há uma parte exclusiva para os discentes, pois eles são objeto de todo o trabalho, investiga-se como melhorar todo sistema em benefício dos alunos, e não os mudar em benefício do sistema.

4.3 Pressupostos para mudança

Com os estudos anteriores, tem-se o panorama da linha de partida, o retrato do curso do Direito como é (Capítulo 2), e onde se quer chegar pela vontade do povo, mediada pelo legislador (Capítulo 3), considerações das percepções de cada um dos atores (Item 4.1) e onde eles querem que a Educação chegue, tem-se também os caminhos (Item 4.2) que podem levar para essa mudança, mas cabem algumas observações.

Neste caminho que vai se trilhar para chegar no que requer a Constituição Federal para a Educação Jurídica, há que se reconhecer, promover e aplicar alguns conceitos.

Se a Educação Jurídica é o método pela qual se escolheu treinar os novos integrantes das profissões jurídicas, cabe examinar como se dá a transmissão de conhecimento acumulado de uma geração passa para outra, ou mais precisamente, como esta segunda geração grava os ensinamentos, assim, importante reconhecer como funciona o cérebro humano, por isso o primeiro item em estudo será a Neurociência, e sua relação com a Educação.

Assumindo que a Constituição Federal quer o desenvolvimento de humanos completos, cidadãos preparados para o trabalho, e o caminho da superação da mera instrução, é inevitável buscar uma maneira de entender a inteligência e de que maneira poderia se reconhecer se este trabalho está sendo feito, ou seja, promover as competências é seguir da linha de partida (Capítulo 2) e realinhar a realidade educacional aos preceitos constitucionais (Capítulo 3).

E se o papel das futuras gerações é a liderança do Estado que os criou, nada mais justo que ensinar de maneira a preparar para solução de problemas práticos, a partir de posição ativa, superando o modelo anterior de passividade perante pretensas autoridades do conhecimento.

4.3.1 Reconhecer a Neurociência

Eleger esta temática como pressuposto da mudança é uma afirmação de que esta não é discutida suficientemente, nem tem a importância devida quando se fala em Educação, e muito menos quando se especifica para a área Jurídica.

Não se almeja estabelecer uma estratégia didática, nem teoria pedagógica, mas apontar um fecho de luz para o assunto e requerer que mais pesquisadores falem sobre a área, com relação à Educação.

A psicologia cognitiva e a neurobiologia não prescrevem estratégias infalíveis para serem utilizadas no ambiente escolar, todavia usar estratégias que atentam ao funcionamento do cérebro garantem a potencialização e eficiência da aprendizagem (COSENZA, GUERRA; 2011).

Daí por que conhecer o funcionamento, o potencial e as limitações do cérebro são essenciais para enfrentar as dificuldades da aprendizagem. Os fundamentos da neurobiologia cognitiva, quando percebidos pelo docente, podem

contribuir para solução de diversos problemas no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, reconhecer que o aprendizado está relacionado com as bases químicas, e físicas, da função neural do ser humano, é reconhecer também que cada cérebro é único, aprende de forma diferente e, portanto, se beneficia de mediadores conscientes disto (GROSSI; LOPES; COUTO, 2014).

Antes de adentrar no assunto mais a fundo, cabe notificar ao leitor que a Neurociência não tem como objetivo traduzir seus princípios para a área da Didática, os cientistas da área buscam descobrir os pormenores do funcionamento cerebral, e não suas relações com o aprendizado do dia-a-dia, e portanto, o trabalho de articulação destas descobertas e o processos de ensino-aprendizagem são responsabilidade daqueles com expertises pedagógicas (GROSSI; LOPES; COUTO, 2014).

Portanto, mais uma razão para congregarmos mais pesquisadores nesta senda do conhecimento, seja para estudar profundamente o tema e encabeçar teorias de como transpor o conhecimento de uma área para outra, ou complementarem suas habilidades relacionadas ao ensino-aprendizagem e utilizarem o conhecimento sobre o funcionamento do cérebro em favor do discente.

Também, não se busca aqui estabelecer uma teoria definitiva sobre o cérebro, ou a inteligência, reconhece-se que em ambos assuntos se tem disputas e teorias conflitantes, todavia, se elegeu aquelas que são mais simples para permitir acesso à área. Já que o objetivo principal deste item é que os educadores reconheçam a importância da Neurociência para Educação, e persigam mais profundamente o assunto.

O objeto de estudo neste item é na verdade uma congregação de outras áreas. É um conjunto da neurologia, psicologia e biologia, todas focando na temática do sistema nervoso (SN), e pode ser entendida por seis abordagens:

Neurociência molecular: investiga a química e a física envolvidas na função neural. Estuda as diversas moléculas de importância funcional no SN;

Neurociência celular: considera as distinções entre os tipos de células no SN e como funciona cada um respectivamente;

Neurociência sistêmica: estuda as regiões do SN, de processos como a percepção, o discernimento, a atenção e o pensamento;

Neurociência comportamental: estuda a interação entre os sistemas que influenciam o comportamento, explica as capacidades mentais

que produzem comportamentos como sono, emoções, sensações visuais, dentre outros;

Neurociência cognitiva: estuda as capacidades mentais mais complexas como aprendizagem, linguagem, memória, planejamento;

Neurociência clínica: estuda as patologias do SN.

(GROSSI; LOPES; COUTO, 2014, p. 3, grifos nossos).

O cérebro é o principal órgão do encéfalo, e faz parte do sistema nervoso central, controla as atividades voluntárias e involuntárias, usando para isso os estímulos do meio onde se encontra, também comanda o pensamento, memória, emoção e linguagem (BORTOLI; TERUYA, 2017).

Para o assunto em discussão é importante destacar a Neurociência celular e a cognitiva, que são mais diretamente relacionadas com a aprendizagem, todavia, reconhece-se que todas as outras tem contribuições para o assunto.

A fim de entender a anatomia do aprendizado precisa-se de uma compressão entre a relação da cognição, o conjunto de mecanismo neurais responsáveis pelas funções mentais superiores, dentre elas a consciência, imaginação e a linguagem, e do próprio processo de aprendizagem, que se encontra na Neurociência celular, já que os neurônios são responsáveis pelo recebimento, processamento, e envio de informações (GROSSI; LOPES; COUTO, 2014).

Esse processo de transmissão de neurônio para neurônio utiliza uma estrutura chamada sinapse, e permite a comunicação também com células não neurais. O veículo de troca de informações são os neurotransmissores (NTs) (GROSSI; LOPES; COUTO, 2014).

Assim sendo, o processo de aprendizado é químico e físico. No primeiro aspecto é relacionado com as sinapses e as viagens dos NTs, que são sintetizados pelos neurônios e armazenados dentro de vesículas, no segundo essas mesmas ligações (sinapses) são influenciadas pelos meios externos e transmitem informação internamente. Em suma, os estados mentais são resultado direto dos padrões de atividades neurais (GROSSI; LOPES; COUTO, 2014.)

Portanto, estimular a área onde as informações são processadas é extremamente interessante para aqueles procurando aumentar a efetividade do processo de aprendizagem.

A aquisição de conteúdos teóricos pode estar ligada com várias regiões do encéfalo, sobretudo com estruturas do cérebro e sistema límbico, como o hipocampo, a amígdala e o córtex entorrinal, todavia, o córtex cerebral, pelo seu comando das funções de memória, atenção, consciência, linguagem, pensamento e percepção, ou seja onde acontece o processamento neuronal, é o objeto de estudo principal neste momento (GROSSI; LOPES; COUTO, 2014).

Existem várias formas de organizar a análise do cérebro, neste se optou por seguir o entendimento de Grossi, Lopes e Couto (2014) e utilizar a divisão do córtex em lobos, pela simplicidade de compreensão, deste modo:

Tabela 7 – Relação entre as regiões do córtex cerebral e suas principais funções

Região do Córtex Cerebral	Principais Funções
Lobo Frontal	Responsável pelas funções cognitivas superiores e função motora.
Lobo Temporal	Processa os estímulos auditivos e realiza associações de informações.
Lobo Parietal	É constituído por duas subdivisões: a anterior, denominada córtex somatossensorial, que é responsável pela recepção de sensações como o tato, a dor e a temperatura do corpo, e a área posterior dos lobos parietais, que é uma área secundária responsável pela análise, interpretação e integração das informações recebidas pela área anterior.
Lobo Occipital (ou visual)	Processa os estímulos visuais.

Fonte: GROSSI; LOPES; COUTO, 2014, p. 4.

Reconhecer que cada pessoa aprende uma forma diferente, é entender que os padrões que cada indivíduo usa da inteligência natural tem diferentes intensidades. Segundo Grossi, Lopes e Couto, são seis os padrões de aprendizagem, “3 níveis de consciência (mente consciente, mente subconsciente e mente inconsciente)” e “as 3 linguagens simbólicas que a mente usa para receber, organizar e processar informações (auditiva, visual e cinestésica).” (2014).

Desta maneira, existem várias formas de pensar e de aprender, assim como de ensinar, fazendo ligação entre as técnicas pedagógicas e os padrões, tem-

se maneiras de acessar mais eficazmente cada um dos indivíduos, na linguagem que melhor lhe permite entender o que se tenta construir de conhecimento. Não se afirma que o objetivo é a achar uma linguagem e usar sempre, mas combinar todas elas, equilibrando a intensidade de cada uma na medida da resposta positiva do aluno (GROSSI; LOPES; COUTO, 2014).

Tabela 8 –As linguagens naturais da mente e as estratégias pedagógicas

Linguagem Natural predominante da	Principais Estratégias pedagógicas
Visual	Portifólio; Seminários; Mapa conceitual; Estudo de caso; Filmes/vídeos; Leitura; Jogos; Interação via
Auditiva	Aula expositiva dialogada; Artes cênicas; Música; Jogos; Grupo de verbalização e de observação (GVGO); Debates e júri simulado.
Cinestésica	Competições esportivas; Artes cênicas e plásticas; Dança; Jogos.

Fonte: GROSSI; LOPES; COUTO, 2014, p. 5.

A função do pesquisador da área pedagógica, que se aventurar na neurociência, é adaptar o entendimento do cérebro (primeira tabela), com as linguagens naturais da mente, e no processo de ensino-aprendizagem estimular cada uma das regiões do córtex cerebral, assim abarcando diferentes maneiras de exposição, para os diferentes tipos de cérebros, e reforçando o conceito que será visto adiante, a repetição. (GROSSI; LOPES; COUTO, 2014).

Em suma, a aprendizagem é resultado das alterações cerebrais em razão de experiências, ou a aquisição de informações, e esse processo de construção é chamado plasticidade neural. Consolidar estas ligações entre as células é o aprender, biologicamente falando, e recordar as informações que persistem ali, como memórias, é acessar essas alterações químicas e físicas do cérebro (BORTOLI; TERUYA, 2017).

Esse processo está ligado com o instinto de sobrevivência dos humanos, Cosenza e Guerra entendem que o cérebro é um dispositivo treinado para guardar coisas que se repetem com frequência, pois provavelmente são dados relevantes para a sobrevivência (2011).

Assim, considerando que a recuperação de memórias é facilitada por um maior número de conexões sinápticas, mais caminhos para o mesmo local, o professor deve examinar o mesmo assunto por diversas vezes, mudando o contexto, favorecendo a criação de novas conexões entre células nervosas e reforço dos elos. Também, sabe-se que estas não são imediatas, e portanto, deve-se permitir um período de consolidação (sono), que prepara o cérebro para novas associações, destarte, melhor pequenos períodos de estudo, do que esforço prolongado, tanto melhor é se forem intercalados com períodos de repouso (COSENZA, GUERRA; 2011).

Também, importante reconhecer que utilizar diferentes canais para acessar o cérebro facilita a criação de mais ligações, portanto, a limitação do aspecto verbal do ensinar é impróprio, melhor é se servir das ferramentas tecnológicas para disponibilizar o assunto em diversos formatos, considerando os canais visuais, cinestésicos e auditivo (COSENZA, GUERRA; 2011).

Desta forma, o educador deve modular o que está mediando para os seus alunos considerando os canais de acesso ao cérebro, e repetir várias vezes, saindo de diferentes contextos e chegando na mesma constatação, para forçar mais ligações na mesma localidade que está armazenando a informação.

Quando faz a primeira consideração está reconhecendo as diversas maneiras do cérebro aprender, e que alguns indivíduos respondem mais fortemente a umas que outras, e quando faz segunda facilita o acesso posterior do aluno à mesma informação, por que ele pode partir de qualquer dos contextos que se fez a ligação.

Segundo Bortoli e Teruya, existem diversas pesquisas que apontam a influência das emoções nestas ligações, e como a carga emocional pode reforçar ou criar novas pontes. Desta maneira, as emoções são sentimentos essenciais para o aprendizado, passando memórias de curto para longo prazo, o que facilita a recordação (2017).

O educador deve estar consciente do clima emocional no ambiente escolar, por exemplo:

[...] quando um/a professor/a chega à sala e, sem aviso prévio, informa a aplicação de uma avaliação. Nessa situação, fortes cargas emocionais atingem o sistema límbico, centro de regulação das emoções, podendo haver aumento dos batimentos cardíacos, stress, sudorese e uma série de outras reações que pode influenciar

negativamente a aprendizagem e o resultado do teste. Por esse motivo, o modo como o/a professor/a decide avaliar os/as alunos/as pode, certamente, comprometer o rendimento de alguns no momento da avaliação (BORTOLI; TERUYA, 2017, p. 6).

Outros estudos indicam que a diversão pode ser facilitadora da aprendizagem, nas situações de sensação de bem-estar, e prazer, o corpo libera dopamina, um NT relacionado com as “funções relacionadas com cognição, motivação, recompensa, atenção, humor e aprendizagem.” (GROSSI; LOPES; COUTO, 2014).

A motivação é outro fator importante para apreensão de informações no cérebro. Quando o cérebro está convencido que precisa prestar atenção em algo é estimulado a produzir NTs, melhorando a capacidade de memorização. O educador deve esclarecer claramente as finalidades dos conteúdos que está intermediando, colocar objetivos nítidos e com isso facilitar que o aluno concentre sua atenção em razão da significância, o que potencializa o que se pretende que seja gravado (BORTOLI; TERUYA, 2017).

O desafio do educador é medir a atenção da turma, as respostas às técnicas escolhidas, e modular e reparar o que não está funcionando, readaptando e refazendo os caminhos das informações, partindo de outros conceitos para reforçar o que pretende que os discentes gravem para uso posterior.

O processo de ensino-aprendizagem precisa ser pensado levando em consideração o pressuposto do conhecimento neurocientífico. A compreensão sobre o funcionamento do cérebro pode potencializar a prática docente, facilitar as construções de conhecimento dos alunos, e promover a mudança que se pretende com os caminhos para mudança mencionados acima.

Como destacado no início deste item, a neurociência não tem pretensões de produzir traduções dos seus princípios diretamente para sala de aula, todavia, existem pontos que podem ser utilizados, graças à dedicação de pesquisadores da área educacional, conforme a tabela abaixo:

Tabela 9 - Princípios da Neurociência com potencial de aplicação no ambiente de sala de aula

Princípios da neurociência	Ambiente de sala de aula
1. Aprendizagem, memória e emoções ficam interligadas quando ativadas pelo processo de aprendizagem	Aprendizagem sendo atividade social, alunos/as precisam de oportunidades para a discussão de tópicos. Ambiente tranquilo encoraja o estudante a expor seus sentimentos e ideias.
2. O cérebro se modifica, aos poucos, fisiológica e estruturalmente como resultado da experiência.	Aulas práticas/exercícios físicos com o envolvimento ativo dos participantes fazem associações entre experiências prévias com o entendimento atual.
3. O cérebro mostra períodos ótimos (períodos sensíveis) para certos tipos de aprendizagem, que não se esgotam mesmo na idade adulta.	Ajuste de expectativas e padrões de desempenho às características etárias específicas dos alunos, uso de unidades temáticas integradoras.
4. O cérebro mostra plasticidade neuronal (sinaptogênese), mas maior densidade sináptica não prevê maior capacidade generalizada de aprender.	Estudantes precisam sentir-se 'detentores' das atividades e temas que são relevantes para suas vidas. Atividades pré-selecionadas, com possibilidade de escolha das tarefas, aumentam a responsabilidade do aluno no seu aprendizado.
5. Inúmeras áreas do córtex cerebral são simultaneamente ativadas no transcurso de nova experiência de aprendizagem.	Situações que reflitam o contexto da vida real, de forma que a informação nova se 'ancore' na compreensão anterior.
6. O cérebro foi evolutivamente concebido para perceber e gerar padrões quando testa hipóteses.	Promover situações em que se aceitem tentativas e aproximações ao gerar hipóteses e apresentação de evidências. Uso de resolução de 'casos' e simulações.
7. O cérebro responde, devido à herança primitiva, às gravuras, imagens e símbolos.	Propiciar ocasiões para alunos expressarem conhecimento por meio das artes visuais, música e dramatizações.

Fonte: BORTOLI; TERUYA, 2017, p. 7.

Todavia, não é só esse pressuposto que se considera interessante para guiar o caminhar da mudança mencionada no item 4.2 deste trabalho, também precisa se considerar como se enxerga o uso das informações que são armazenadas nas células neurais.

4.3.2 Promover competências

As Novas Diretrizes para o Direito destacam que tipo de profissionais desejam para representarem a continuação da área para próximas gerações, quais deverão ser formados nos bancos acadêmicos, e faz isso indicando que tipo de habilidades e competências devem ter:

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

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

II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;

IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;

V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicas com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;

VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;

VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;

X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;

XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;

XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;

XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e

XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos. (BRASIL, 2018).

Com relação às diretrizes anteriores, Marocco entende que o que se deve notar é a ênfase na resolução de problema, tomada de decisões e autonomia do discente (2019).

O que indica mudanças em consonância com os caminhos acima citados, mais especialmente com a emancipação e superação da instrução²⁰, comprovando mais uma vez que o novo paradigma da Educação Jurídica já encontra consonância em diversas manifestações dos atores do cenário educacional, e cabe esforço conjunto para implantação verdadeira destes preceitos²¹.

Definir o que seriam competências e habilidades é questão fundamental, já que impacta na produção dos documentos institucionais, e nos planos que vão dirigir as atividades pedagógicas. Ocorre que os termos se confundem, alguns pesquisadores europeus entendem competência aquilo que os estadunidenses chamam de habilidades cognitivas (PRIMI et al, 2001).

O INEP conceitua a ideia de competências e habilidades da seguinte maneira:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (INEP, 1999, p.7).

Esse trabalho entende que este parece ser o conceito que melhor define o que o legislador deseja para os cursos de Direito, essa passagem da mera instrução e testes de memorização, para testagem do saber fazer é a tendência que vai realinhar o que se espera da Educação e o que é a Educação.

Quando do exame da prova Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Primi et al destacaram que a opção por testar competências é uma mudança da avaliação de conteúdos memorizados, para testagem de processos gerais de raciocínio. O foco é o saber fazer, e não saber memorizar, o aluno depende menos da recordação de conhecimento prévios, e mais da recombinação de conhecimentos já existentes (2001).

Ainda não existe uma teoria da inteligência que convença todos que estão nos campos de estudo do cérebro, todavia, existem conceitos fundamentais, como a

²⁰ Ver item 4.2.1.

²¹ Ver item 4.2.3.

inteligência cristalizada (que prioriza o conhecimento) e a fluída (que prioriza o raciocínio), a primeira serve para situações semelhantes ao que se aprendeu, acesso ao conhecimento acumulado, é a que o ensino tradicional prioriza, memorização, e a segunda é relacionada com a capacidade de processar informações, relacionar diversas ideias, fora do contexto onde se aprendeu, fazer implicações a partir de uma regra geral, essa exige muito menos memorização (PRIMI et al, 2001).

Assim, mesmo diante de desacordos, pode-se entender inteligência das duas formas acima indicadas, o que se promove com os caminhos da mudança²² é a fluída, aquela mais relacionada com capacidade de relacionar informações recebidas para certo contexto, aplicando em outro.

Aos que desejam conceitos curtos e prontos, entende-se que abaixo encontrarão facilidade no entendimento:

Definimos assim competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 6).

Ainda que esse conceito tenha fortes ligações com a produção de valor (já que os pesquisadores são da área administrativa), se vê utilidade na sintetização. Destarte, competência é a capacidade de recobrar as informações armazenadas nas células neurais, e utilizá-las para solução de problemas em contextos diferente.

Aos que precisam de um conceito mais próximo da área educacional oferece-se:

São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. O reconhecimento da própria pertinência da noção de competência continua sendo um desafio nas ciências cognitivas, assim como na didática. Alguns pesquisadores preferem ampliar a noção de conhecimento sem apelar para outros conceitos (PERRENOUD, 1997, p. 4).

Esperamos que o leitor tenha entendido o amplo uso de citações diretas, não se tem um conceito certo para competências e habilidades, e se buscou aqui oferecer uma gama de visões sobre o mesmo assunto, fortalecendo e multiplicando

²² Ver item 4.2.

as ligações com os neurônios que estão armazenando as informações relacionadas com o assunto.

O que fica claro é que com essa escolha de palavras, e a enumeração detalhada de como pretende que sejam os egressos dos cursos de Direito, o legislador se subscreve no caminho da mudança do abandono da mera instrução, e privilegia a apreensão de informações que podem ser utilizadas em diversas situações, em detrimento das instrucionais que se limitam ao contexto ensinado.

Assim, a posição docente precisa de transformação, já que deixa de ser transmissor de informação e passa a ser mediador do aluno com o mundo informacional, com objetivos de formar este com capacidades de dispor destas informações para solução dos mais diversos problemas, o que se traduz por competência.

Estabelecido o conceito, e arguidas as problemáticas de fechar o entendimento como feito acima, é preciso entender mais sobre o que seria o aprendizado por competências.

Perrenoud entende que a construção de competências se dá com a formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos, discernindo sua aplicação quando confrontado pelo contexto onde se vai usar tais ferramentas, tudo isso da maneira mais eficaz. E conclui, esse tipo de utilização se desenvolve com a prática, estabiliza-se com treinamento e experiências redundantes e estruturantes, dirigindo toda prática com uma postura reflexiva (1997).

Desta observação que se pode ligar o conceito de competências com o assunto do próximo item, como se verá posteriormente.

A crítica do pensador educacional mencionado acima, é que esse tipo de treinamento de competências é dependente dos períodos de consolidação mencionados no item anterior, precisa-se de tempo para viver as experiências e analisa-las, e portanto, deve haver um equilíbrio entre o ensino de conhecimentos (o modelo mais tradicional) e o desenvolvimento de competências, que é o treino para utiliza-los em diversos contextos, esse tempo precisa ser devidamente alocado no espaço temporal de aprendizado. E ainda aproveita para assinalar que só focar no conhecimento é acreditar num ensino utópico, onde vai se dar as informações, e

esperar que espontaneamente se integrem operacionalmente em uma competência (PERRENOUD, 1997).

Neste embate, é certo que se precisa limitar de maneira drástica a quantidade de conhecimentos ensinados, para que possa se exercitar de maneira mais intensiva, treinando a mobilização destes em situações complexas (PERRENOUD, 1997).

Portanto, esse pressuposto da mudança requer mudanças nos currículos, como já se fez pelas novas DCNs, mas também no entendimento do que é “ter aula”, não se procura apenas oferecer informações, ou o que se chama acima de conhecimentos, mas também colocar o estudante em situações onde possa treinar mobilizar tais conceitos, a fim de verificar se verdadeiramente criou conhecimento que pode utilizar conforme desejar, e em qualquer contexto.

Acredita-se ser desnecessário denotar que também os métodos avaliativos tradicionais não são capazes de avaliar tais aquisições, todavia, esse assunto é extenso e fora do escopo deste trabalho.

Apenas colocar informações na cabeça do estudante, e não exercitar fora do contexto de ensino é trabalho inútil, conforme:

Um "simples erudito", incapaz de mobilizar com discernimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa, que exija uma ação rápida, não será mais útil do que um ignorante (PERRENOUD, 1997, p. 58).

Assim, considerando-se que o acúmulo débil de conhecimento não serve aos fins sociais da Educação, alguém que é especialista em algo só pode ser descrito desta forma:

[...] é competente porque simultaneamente: domina, com muita rapidez e segurança, as situações mais comuns, por ter à sua disposições esquemas complexos que podem entrar imediata e automaticamente em ação, sem vacilação ou reflexão real; é capaz de, com um esforço razoável de reflexão, coordenar e diferenciar rapidamente seus esquemas de ação e seus conhecimentos para enfrentar situações inéditas (PERRENOUD, 1997, p. 27).

Portanto, o ensino por competências é uma visão de que os conhecimentos devem ser vistos como recursos, e a habilidade de mobilizar livremente e eficazmente estes conhecimentos, aplicando em situações diversas, mesmo com obstáculos, é ter competência.

Cabe lembrar aqui as competências que o mercado, e consequentemente a sociedade, vai precisar dos agentes jurídicos, e outros profissionais, no futuro²³. Que caso não sejam devidamente adotadas pelos cursos jurídicos vão agravar o distanciamento da realidade e do ensino que se pratica nas IES.

A ideia de que as competências precisam de treinamento com situações reais, repetitivas, mas estruturantes, é o porquê podem ser tão belamente estimuladas pelas metodologias ativas, e seguem à risca a maneira como a Neurociência auxilia no aprendizado.

4.3.3 Aplicar as metodologias ativas

Além da ligação com o desenvolvimento de competências, o conceito de metodologias ativas tem consonância com as prescrições de Dantas (1955) para o avanço da Educação Jurídica, já que este indica como caminho de vivificação o realinhamento do que se ensina na Universidade com os problemas reais vividos na sociedade, daí a importância deste item.

Como introdução ao assunto, cabe citar a visão sobre metodologia do ensino do Direito, por um acadêmico observando a Didática na década de cinquenta do século passado:

Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso de institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático (DANTAS, 1955, p. 7).

No ano de 2005, o professor Rodrigues fez observação baseando-se nesta acima:

Passaram-se 50 anos dessa aula inaugural de San Tiago Dantas. No entanto, no mundo jurídico quase nada mudou. A descrição dos cursos por ele efetuada na década de 1950 aplica-se perfeitamente ao que se

²³ Ver 4.1.5.

vê ainda hoje em grande parte das salas de aula de Direito (2005, p. 23).

A aula palestra, onde o ator principal é o docente que explana seus ponto de vista com poucas intervenções, continua sendo utilizada, já que a metodologia continua sendo vista no Brasil, como evidenciado pela pesquisa de Rocha (2012)²⁴ e também ainda é o método preferido em Coimbra, como informa Petry (2017).

Todavia, respeitando-se a necessidade de outras nações, o uso exclusivo desta técnica é nocivo para os fins da educação²⁵, seja por que incentiva a ignorar os problemas sociais que acontecem envolta da torre de marfim dos acadêmicos, ou pela necessidade de se formar alunos críticos.

A ideia do ensino protagonizado pelo aluno não é o modelo majoritário no âmbito dos cursos jurídicos²⁶. Todavia, o foco em metodologias centradas no aluno, interativas, que passam a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem, que antes era só do professor, para uma relação de corresponsabilidade entre o docente e o discente, são exigências das novas DCNs (RODRIGUES, 2019b).

Conforme:

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar
§ 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

VI -modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas; (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Embora não haja exigência de que se adote um tipo ou outro, é obrigatória a presença de metodologias ativas no cotidiano do curso, ainda que a legislação forneça um destes tipos de metodologia:

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

I - Interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas; (BRASIL, 2018, grifo nosso).

²⁴ Ver 2.3.2.

²⁵ Ver 4.2.1.

²⁶ Ver 2.3.3.

Segundo Rodrigues, as metodologias voltadas para resolução de problemas foram priorizadas pelas novas DCNs, ainda que não se esgotem apenas neste tipo. Destarte, ainda que não se obrigue a nenhum método em específico, algum daqueles adotados devem ter caráter de resolução de problemas (2019b).

A participação ativa do aluno é a exatamente a indicação de Dantas, ainda na década de cinquenta:

[...], adestrado na solução de controvérsias; segundo — abrindo espaço à especialização, mediante a flexibilidade dos currículos, para que o estudante possa lograr um aproveitamento mais intenso e preparar-se de acordo com a função diversificada que ele tem em mira exercer na sociedade.

O primeiro desses alvos — a reorientação do ensino no sentido da formação do próprio raciocínio jurídico — obriga ao ensino, casuístico, **à participação ativa e verdadeiramente principal do estudante nas sessões de trabalho**, ao método polêmico, à captura prolongada do estudante e do professor no recinto da escola e graças a tudo isso conduz a uma transformação da mentalidade. (DANTAS, 1955, p. 16, grifos nossos).

Portanto, não é novidade que exista necessidade de focar na integração da teoria e da prática, e as novas DCNs não indicam mudança vaga, pelo contrário, exigem os modelos em concreto, e como serão utilizados. Teoria e prática não são aspecto dissociáveis, e, portanto, praticar ambas é criar no aluno o hábito de enxergar o Direito acontecendo nas suas relações com a vida social (RODRIGUES, 2019a).

Ainda que se reconheça a importância da formação teórica, é imprescindível a prática, para instrumentalizar eficazmente o seu saber, e as atividades de pesquisa, extensão, prática jurídica e o trabalho de curso, são os espaços mais adequados para essa interação entre prática e teoria, “sem pesquisa não há novo conhecimento a transmitir e sem extensão não há o cumprimento da função social do conhecimento produzido.” (RODRIGUES, 2019a).

Daí a importância do tripé que sustenta o ensino superior Pesquisa, Ensino e Extensão. O primeiro significa o avanço que se espera dos pensadores dentro da IES, a nova produção de conhecimento, o segundo a cultivação dos próximos pesquisadores que os substituirão, carregando os conhecimentos já obtidos e produzindo ainda mais, e por último o cumprimento fiel da função social da Universidade, a impregnação do tecido social com todos conhecimentos refinados dentro do instituto de ensino.

Marocco entende que todas IES, após o advento das novas DCNs, devem repensar a educação jurídica ofertada, rever conceitos e ações, procurando fugir do ensino tradicional. E reconhece que o paradigma da Educação Jurídica já vinha sendo mudado vagarosamente, notou indícios de efetivas práticas além deste ensino clássico, como na:

[...] Fundação Getúlio Vargas, que criou um projeto específico para o trabalho com métodos participativos de ensino, a Universidade de Fortaleza, que labora com a denominada Clínica legal e pequenas incursões de PBL, a Universidade de Viçosa (Unisal), que labora com o Peer Instruction , ou seja, instrução pelos colegas, a Unisal, que optou pelo Team based learning (Aprendizagem baseada em times) e o Case Wac (Escrever para pensar) (2019, p. 97).

A característica que une todas metodologias mencionadas acima é que rompem os padrões tradicionais, como o envolvimento necessário entre docente e discente, posição ativa dos estudantes, dever de clarificação dos objetivos de antemão, reflexão constante, avaliação progressiva e estimulando a abordagem interdisciplinar das problemáticas enfrentadas. Desta forma, ajudam a mover o novo paradigma da Educação Jurídica e aos poucos expulsam o entendimento clássico do que seria educar, e o que é aceitável fazer num ambiente de ensino (MAROCCO, 2019).

As estratégias didáticas, segundo interação entre os elementos (professores, alunos, conteúdos) que compõe o processo de ensino-aprendizagem podem ser classificadas da seguinte forma:

- a) centradas no professor – são as aulas expositivas, nas quais o docente é o sujeito central de todo o processo. Quando da adoção dessa espécie de estratégia, a utilização de recursos audiovisuais é um elemento importante, pois permite ao professor tornar a aula mais dinâmica (ou menos monótona);
- b) interativas – são as estratégias nas quais há a interação entre professor e alunos e também entre os alunos. Nelas estão incluídas as estratégias de construção conjunta, de trabalho em grupos, os painéis e as representações; e
- c) centradas no aluno – são as estratégias nas quais o professor é apenas um facilitador, cujo papel é criar as condições para que o aluno aprenda por si mesmo. (RODRIGUES, 2012, p. 1-2).

As metodologias ativas se encaixam na terceira categoria, e como se pode notar pela descrição, se encaixam totalmente como maneira para o treinamento que Perrenoud (1997) indica para o cultivo das competências, exige do professor conhecimentos sobre o processo de aprendizagem, como o que oferece a

Neurociência, e portanto são sinérgicos no esforço da mudança paradigmática da Educação Jurídica.

Todavia, as metodologias ativas são apenas instrumentos, ferramentas dentre tantas outras que os docentes devem se servir na situação de ensino, e que não garantem a qualidade, nem a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. É preciso que o docente considere atentamente a situação em que vai se utilizar deles, considerando seu próprio perfil, o dos alunos, o conteúdo a ser abordado e o número de alunos (RODRIGUES, 2012).

Como ferramentas que são, o docente deve entender exatamente o potencial de cada uma, e as situações em que serão melhor empregadas, não se usa uma chave do tipo Phillips em parafusos feitos para atuarem com chaves de Fenda, e portanto, cada metodologia é melhor para certas situações, é trabalho do docente avaliar e encaixar cada situação de aprendizado na melhor ferramenta disponível no seu arsenal.

Opta-se por não adentrar em nenhuma das técnicas do tipo ativa, já que detalhar algumas iria deixar outras de fora, ou se faria uma abordagem rasa. O intuito deste item, assim como os anteriores é sinalizar os pressupostos para mudança, e junta-se ao coro de vozes clamando para que os docentes aprofundem seus conhecimentos nos assuntos mencionados.

Se vê necessidade do desenvolvimento de mais instrutivos como aquele produzido por Rodrigues (2012), elencando várias dessas ferramentas, com suas prescrições, precauções, e demais dicas para aplicação em situações de aprendizado, para facilitar aqueles docentes que aceitam o desafio de protagonizar uma educação transformadora. Como uma abordagem rasa aqui ficaria muito aquém de um produto deste tipo, se opta por não abordar técnica nenhuma em detalhes.

Aqui também se destaca que estes profissionais docentes criados pelos métodos tradicionais, quando não tiverem disponíveis cursos para readequação, vão aprender com estes produtos, e como bem preconizado pelo educador Perrenoud (1997), irão aprender fazendo. Talvez seja uma maneira de garantir a transposição didática, tendo em vista a observação da professora Rocha (2012)²⁷, quando avaliou

²⁷ Ver item 2.3.2.

que ainda que tivessem cursos pedagógicos, os professores não aplicavam efetivamente as técnicas de didáticas que “aprenderam”.

Cabe indicar que esse tipo de metodologia é muito eficaz na promoção da autonomia, já que para o surgimento da mesma é preciso que se adote a perspectiva do aluno, acolhendo seus pensamentos, sentimentos e ações, apoiando o desenvolvimento, e não impondo regulamentos, mas incentivando a auto regulação. E os alunos que se percebem autônomos indicam terem mais motivação, engajamento, desenvolvimento, aprendizagem, desempenho de notas e melhor estado psicológico (BERBEL, 2011).

Como o aluno é o protagonista das metodologias ativas, é fácil favorecer a visão do discente de que é o motor de suas próprias ações, já que tem voz em seus próprios objetivos e regulamentações. Além disso, o potencial para o despertar da curiosidade durante o estudo de assuntos é maior que no método tradicional, já que insere o aluno na teorização, e pode trazer perspectivas novas que nem o docente considerou (BERBEL, 2011).

Assim, reconhecido o papel facilitador da promoção da autonomia que as metodologias ativas tem, no contexto do processo de ensino-aprendizagem, está aí uma solução para a ânsia que o processo tradicional²⁸ tem de tutelar e formar conformistas, distanciando o aluno da emancipação com a perpetuação da ideia da autoridade, e relegação à mera reprodução.

As metodologias ativas são pressupostos da mudança, justamente por essa promoção da autonomia, que vai permitir a formação e desenvolvimento pleno da pessoa, conforme previsto na Constituição Federal, vai preparar para o trabalho, já que se aprende fazendo, e por meio da autonomia, vai incentivar uma participação mais ativa na Sociedade e portanto cumprindo o papel de cidadão.

Opta-se por não fazer um item de entendimento do capítulo, já que a conclusão do trabalho todo vem logo após este.

²⁸ Ver item 4.2.1

5 CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho era demonstrar em primeiro lugar um retrato da Educação Jurídica no Brasil contemporâneo, quais os propósitos de se educar em Direito, e caso se constatasse desvios entre como se dá a Educação no presente e os propósitos, se buscava oferecer caminhos para mudança e realinhamento.

Espera-se ter obtido resultados positivos neste objetivo, resta oferecer o leitor uma última reflexão, em retrospecto.

O retrato dos cursos jurídicos tratou de delinear quem são os atores principais da relação de ensino-aprendizagem. Pelos números vistos, as atividades de ensino de Direito se dão em institutos de ensino privados, essa informação é interessante, e deve ser considerada sempre quando for se discutir reformas, implementação e outras mudanças no âmbito dos cursos jurídicos.

Os professores tem ao menos mestrado, e certo preparo pedagógico, que nem sempre é traduzido para as práticas dentro dos ambientes de aprendizagem, o que vai se revelar forte obstáculo para implementação das mudanças que as novas DCNs do Direito tentam implantar. Também, a tendência de dividir as atividades docentes com outras, como advocacia e o serviço público, são complicadores para encaixar no tempo deste educador as reflexões que vão possibilitar o seu protagonismo na implantação das metodologias ativas.

Infelizmente se encontrou problemas para concluir se o discentes em geral trabalham em concomitância com o curso de Direito, o que é informação essencial para decidir que tipo de metodologias o docente deve escolher aplicar para o grupo de educandos, já que se não tem tempo algum fora da IES, deve-se pensar em técnicas que abarquem tais condições.

Os autores estudados no item 2.3.1, pelo estudo quantitativo, deixaram percepções ruins sobre como entendem a Educação Jurídica, com graves críticas à Didática, observações sobre a falta de objetivos alinhados com os Constitucionais e pouco incentivo à formação do perfil que a sociedade espera ao final do curso.

Considerando a falta de mais trabalhos que tivessem ido à fundo na questão, entrado efetivamente nos ambientes de ensino e constatado o uso efetivo

das metodologias que se aprenderia num curso de pedagogia, e outras investigações de campo, espera-se ter retratado a Educação Jurídica da melhor maneira.

Sobre os propósitos utilizados como linha guia da Educação Jurídica, o maior problema foi considerar os diferentes objetivos e visões de cada ator, agregou-se os que oficialmente operam o leme nesta questão, quais sejam, as legislações como a CF, LDB, e as DCNs, influenciadas pelas normas internacionais, e se agrupou no capítulo três, em conjunto com a história do curso.

Naquele capítulo a busca era por um panorama da linha de chegada, o futuro que se comandava, em contraponto ao capítulo segundo que indicou a linha de partida.

A viagem pela história do curso e as reformas foi interessante para observar como as intenções dos poderes reformadores, que controlaram a sociedade brasileira pela história, se fazem sentir no curso de Direito.

E sempre que o curso não se alinha com os interesses destes se faz uma reforma, que como viu-se aconteceram regularmente. As novas DCNs vão na mesma linha, já que buscam realinhar o paradigma constitucional, com a realidade educacional.

Nas diversas reformas notou-se crescente influência dos acadêmicos nas decisões, isso é realmente saudável, todavia, também se verificou lentidão, ou falta de implementação real daquelas mudanças ordenadas pela legislação.

Os objetivos do Estado brasileiro, assim pela vontade popular, como consagrada pelo intermédio do poder constituinte, é que o Brasil forme pessoas que contribuam com uma sociedade livre, justa, solidária, garantam o desenvolvimento do país, buscando erradicar a pobreza, e reduzir as desigualdades sociais atuando sem preconceitos.

O curso de Direito deve formar pessoas dentro desta moldura, e que sejam desenvolvidas como pessoas, preparadas para o exercício da cidadania e para o trabalho, tudo isto para defesa do modelo escolhido, o “Estado Democrático de Direito”.

Mais especificamente, o estudante do Ensino Superior deve ser capaz de promover pensamento reflexivo, espírito científico, capacidade de divulgação do

conhecimento produzido dentro das IES, estar em permanente busca de aprimoramento, e servindo à comunidade.

Portanto, a qualidade da Educação, defendida pela Constituição Federal do Brasil, é medida pela aderência do que se pratica na realidade nos ambientes de estudos, e o que comandam as legislações.

Destarte, a percepção de crise no ensino jurídico acontece quando um observador analisa os objetivos da Educação e constata que na realidade estes não estão se realizando. A falta de qualidade é o que gera a percepção da crise. Que é mais uma característica do observador do que do curso, foi o agente que mudou (junto com a sociedade) seu pensamento sobre o que é uma boa Educação Jurídica, e vê no curso que se conserva sem transformações um impedimento ao progresso.

Assim, a realidade contemporânea do curso de Direito é de crise, se considerar-se um observador que entende que o curso poderia ser muito mais, e contribuir mais para os objetivos legalmente estabelecidos. E deixa de ser se aquele, que olha o dia-a-dia do ensino jurídico, entende que está em conformidade com a qualidade comandada pela Constituição Federal e demais dispositivos.

Por esta razão entendeu-se por bem analisar diferentes pontos de vista, no início do capítulo quatro, para que chegar a uma conclusão se diferentes caminhos para melhoria deveriam ser apresentados neste trabalho.

Essa necessidade de examinar diversas visões é relacionada com a aparente falta de clareza dos objetivos do curso, que nem sempre são explicitados durante o processo de ensino-aprendizagem. O reforço evitaria que os atores do dia-a-dia da aprendizagem se perdessem em suas atividades, ou seja, parece que os professores e alunos não tem disponíveis os parâmetros que devem dirigir sua atuação, enquanto um engenheiro, médico ou biólogo sabem exatamente o que a sociedade espera deles, um jurista fica meio perdido com o que exatamente é encarregado no âmbito social.

Isso parece ter direta relação com a falta do papel reflexivo do docente na sua atuação, e por consequência do discente.

Depois de considerar todas visões no item 4.1, fica claro que uma mudança no caminhar é precisa, e já está acontecendo, uma das comprovações são as novas DCNs que ecoam muito do que se explicitou no item 4.2.

A Educação Jurídica está fora de consonância com os preceitos constitucionais, não atende os anseios da sociedade, se demonstra falha naqueles que administram órgãos e poderes do Estado, e insuficiente para contribuir nas soluções das problemáticas futuras da invasão do mercado de trabalho pelas Inteligências Artificiais.

Também, pela análise histórica, chegou-se à conclusão que a Educação Jurídica vai estar sempre deixando de estar alinhada com a realidade social, os objetivos que se espera para ela. É um fenômeno recorrente, mesmo se solucionada a situação atual, ela vai voltar a acontecer. E, portanto, a postura de solução de tais “crises” não deve ser relaxada, o acompanhamento da realidade deve ser sempre medido, e sempre que a Educação não atender às novas expectativas e paradigmas, deve-se fazer o devido realinhamento.

Ou seja, o sistema Educacional deve estar pronto para sofrer mutações para melhor atender seus fins sociais, e servir à comunidade.

Desta forma, neste momento, o papel das IES é equilibrar as pressões mercadológicas e fornecerem a melhor educação humanística possível. Superar a mera instrução e formar pessoas que possam atender os anseios do Estado brasileiro, liderando, na área jurídica, os esforços para acabar com as desigualdades sociais, e demais obstáculos à paz social.

Para isso seria interessante a colaboração dos demais atores do cenário jurídico, para valorizarem estes aspectos da Educação, e colaborarem, seja com a criação de selos de qualidade, ou outras maneiras de avaliação da formação humanística.

A posição do docente neste novo paradigma é de emancipador, e não mais perpetuador da reprodução. Ao invés de usar só Códigos e Manuais, emprega metodologias ativas e considera todas suas abordagens pela Neurociência, objetivando cultivar conhecimentos que sejam plenamente mobilizáveis pelos seus alunos, em qualquer situação futuro, de maneira eficiente, ou seja, prioriza a formação de competências.

Está claro que esse tipo de revolução cultural não acontecerá sem colaboração de todos atores do contexto social onde se busca inserir-se. As reformas

legislativas não serão suficientes para alteração da posição tradicional do docente, das metodologias tradicionais de ensino ou do aluno passivo.

É necessário superar a cultura corrente com trabalho em conjunto, colaboração em todos os níveis, desde os legisladores, reitores, administradores, professores, alunos e a comunidade onde se inserem cada IES. Também, um plano de ação claro se faz necessário, sob pena da falta de direcionamento gerar mais conflitos no meio social do que soluções para a crise percebida.

Deve-se considerar a cultura já estabelecida e traçar planejamentos para o avanço sem graves traumas aos envolvidos.

Alguns assuntos devem ser mais debatidos pela acadêmica, caso se deseje realmente promover a mudança, dentre eles o reconhecimento da Neurociência como colaboradora na potencialização das estratégias pedagógicas.

As observações feitas sobre esse assunto vêm confirmar diversos conhecimentos que os docentes tinham por instinto e experiência. A repetição cria mais caminhos pelos quais se permite acesso à memória, as emoções são extremamente influenciadoras na apreensão de algo que se aprendeu, e a autonomia ou controle do seu próprio aprendizado aumenta a atenção, e conseqüentemente a possibilidade de resgatar algo já visto.

O reposicionamento do docente, de protagonista para mediador, não é à toa, quando o aluno está no controle do aprendizado a possibilidade de gravar algo é muito maior, tem-se mais chances de gerar curiosidade e, portanto, o incentivo de aprender ao longo da vida.

Defender posições contrárias à posição ativa do aluno, ao novo paradigma, só pode acontecer ignorando estas observações de como funciona o aprendizado no cérebro.

Não é novidade alguma que o oferecimento de meras informações não é suficiente para cumprir os comandos constitucionais, ninguém se desenvolve como pessoa, ou fica pronto para o exercício da cidadania, sem treinar efetivamente durante o processo de ensino-aprendizagem para estes objetivos, caso aconteça é à revelia do sistema educacional.

Por essa razão, considera-se os meros conhecimentos como insuficientes, e só aqueles que podem ser mobilizados eficientemente na resolução de problemas reais, é que são considerados aceitáveis, na visão do novo paradigma educacional. Utilizar, com competência, o que se aprendeu é um caminho factível para obtenção de profissionais que realmente possam cumprir o fim social de suas funções.

E as metodologias ativas são o treinamento para fazê-lo. Partindo de problemas reais, ou de experiências que valorizam o protagonismo e autonomia dos discentes, vai se obter os perfis que a legislação comanda.

Destarte, considerando o tripé do Ensino Superior, ensino, pesquisa e extensão, e melhorando o primeiro com os caminhos apresentados, valorizando o segundo como forma de avanço da sociedade nas áreas jurídicas, e espalhando o conhecimento pelo terceiro, se enxerga grande potencial para solução dos problemas sociais apresentados.

O realinhamento com os preceitos constitucionais é o resgate que o Direito oferece à sociedade, e como Dantas (1955) indica, o Direito é o único de pode se salvar da sua própria suplantação por outras tecnologias de manutenção da paz social.

Também os docentes são sua própria salvação da percepção de sua inutilidade, caso a posição majoritária continue a se alinhar à ideia de que o professor é um transmissor de informação, um mero instrutor, será mais fácil a sua substituição por vídeo aulas, sites de buscas e mídias em geral, portanto, a salvação do futuro dos docentes está nas suas próprias mãos.

Esse autorresgate se dará quando o professor se der conta que seu trabalho é colaborar com os fins sociais da Educação, promover humanos emancipados, e não tutelar ou instruir para dependência intelectual. Isso se faz mediando eficazmente o infinito mundo das informações, e o aluno, na construção do seu conhecimento. E essa eficácia é obtida com o reconhecimento da Neurociência, as maneiras como o cérebro aprende, as técnicas de Didática, e promovendo competências, ao invés de conteúdos para memorização.

Ou seja, a importância do professor está na sua constante busca de maneiras para facilitar que o aluno acesse as informações randomicamente dispostas

no mundo à sua volta, e sistematizar de forma a poder construir conhecimentos que podem ser aplicados na solução de problemas reais com competência.

Aqui se observa uma maneira de salvar a relevância dos professores, da Educação Jurídica, e do Direito, todavia, esse trabalho não tem a pretensão de ser uma tábua da salvação, reconhece-se que existem outros caminhos e métodos. Limitou-se a estes itens apresentados por serem os mais condizentes para obter o realinhamento constitucional, e também por serem complementares e harmônicos entre si.

Também, como indicado no item 3.2.3, não é um ou outro pressuposto que vai obter a mudança que se deseja, mas esforço de todos os envolvidos, planos de ação claros, já que vencer a cultura presente é algo desafiador.

Além disso, necessita-se de atores que possam liderar a revolução, considerando o ambiente, comunidade, legisladores, docentes e discentes, inspirando a colaboração ativa destes atores para viabilizar a caminhada.

Mesmo em EAD deve-se se considerar essas novas visões, já que é um campo “novo” que pode se beneficiar de não ter uma cultura pregressa impregnada, que possa impedir o avanço das inovações, desta forma, pode ser o meio por onde se dá a revolução e posteriormente inspira a mudança da educação presencial.

Com todas as novas responsabilidades dos docentes, deixa-se aqui uma reflexão para posterior estudo. Seria positivo a divisão da atividade docente em três?

As divisões seriam:

- a) o professor ator, com competências relativas à explanação, especialista em explicar cada ponto em diferentes contextos, favorecendo fortalecimento e multiplicação das ligações neurais das informações que tenta que os alunos gravem;
- b) o professor planejador, que vai pensar o trajeto do ensino, fazendo o plano, traçando as aulas e as atividades coligadas, especialista no mapeamento das informações do mundo, fazendo a curadoria dos conteúdos a serem apresentados para os alunos;
- c) o professor tutor, especialista em empatia, e nas diversas formas de fazer a ligação do aluno especificamente com o conteúdo que o

professor ator apresentou, tem a ligação direta com o discente e customiza sua experiência com o conteúdo.

O primeiro dá a aula que o segundo planejou, e o terceiro auxilia os alunos na construção de suas competências, administra as atividades em metodologia ativa, etc.

Essa subdivisão do trabalho docente pode ser um avanço que possibilita especialização, e conseqüentemente um trabalho mais efetivo de cada um dos docentes. Enquanto no modelo presencial essa divisão seria complexa de viabilizar, tendo em vista a cultura já firmada, em EAD essas divisões já existem, e a especialização de cada personagem apresentado pode ser o futuro que permitirá a facilitação da construção do conhecimento dos discentes.

Encerrando a conclusão deixa-se também outros pontos para futuros trabalhos, além daqueles já indicados ao final do capítulo dois, sobre a realidade dos ambientes de estudo. Necessita-se de mais desenvolvimento de produtos para aplicação efetiva de metodologias ativas, ao exemplo de Rodrigues (2012), mais pesquisadores da área da Educação Jurídica no campo da Neurociência, e mais informações e caminhos para passagem dos paradigmas tradicionais de ensino, para o novo entendimento do que é a Educação Jurídica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lédio Rosa de. Os cursos de Direito e a formação profissional. IN: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de (org.). **Pensando o Direito no Século XXI**: v.2 - Educação jurídica. 3. ed. corr. Florianópolis: FUNJAB, 2014. 392 p. ISBN: 978-85-7840-065-1

ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS (AMB), FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV), INSTITUTO DE PESQUISAS SOCIAIS, POLÍTICAS E ECONÔMICAS (IPESPE). **Estudo da Imagem do Judiciário Brasileiro** – Sumário Executivo. 2019. Disponível em: <https://www.amb.com.br/campanhas-e-eventos/1-2/>. Acesso em: 29 mai. 2020.

AUTOR, David H.. Why Are There Still So Many Jobs? The History and Future of Workplace Automation. **Journal of Economic Perspectives**. v. 29, nº 3, p 3-30, 2015. DOI: 10.1257/jep.29.3.3 Disponível em: <http://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jep.29.3.3>. Acesso em: 13 mai. 2020.

BECHARA, Gabriela Natacha. **A história do Direito nos cursos jurídicos de graduação**: Trajetória e situação contemporânea. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

BEDÊ, Fayga Silveira; SOUSA, Robson Sabino de. Por que a área do Direito não tem cultura de pesquisa de campo no Brasil?. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**. Vol. 8. Nº 1. Abril 2018. ISSN 2236-1677.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan-jun. 2011. DOI: 10.5433/1679-0359.2011v32n1p25.

BISSOLI FILHO, Francisco. **Das reformas dos cursos de Direito às reformas do ensino jurídico no Brasil**: a importância dos professores e alunos na discussão das reformas e no processo ensino-aprendizagem. IN: Horácio Wanderlei Rodrigues, Edmundo Lima de Arruda Júnior (org.). **Pensando o Direito no Século XXI**: v.2 - Educação jurídica. 3. ed. corr. Florianópolis : FUNJAB, 2014. 392p. ISBN: 978-85-7840-065-1.

BORTOLI, Bruno de; TERUYA, Teresa Kazuko. Neurociência e Educação: os percalços e possibilidades de um caminho em construção. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 1, p. 70-77, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i1.32171>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 9**, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 5**, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **PARECER CNE Nº 776**, de 3 de dezembro de 1997. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 5**, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. 2006. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria MEC nº 1.886**, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. ANEXO 1.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRYNJOLFSSON, Erik; MCAFEE, Andrew. **Race Against the machine: how the digital Revolution is accelerating innovation, driving productivity, and irreversibly transforming employment and the economy**. Lexington: Digital Frontier. 2011. ISBN 978-0-9847251-0-6.

CARVALHO, Márcia Marques de; WALTENBERG, Fábio D.. Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. **Economia Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 369-396, 2015,.

CINTRA, Paulo Roberto. A produção científica sobre docência no ensino superior: uma análise bibliométrica da SciELO Brasil. **Avaliação**, vol.23, n.2, pp.567-585. 2018. ISSN 1414-4077. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772018000200016>.

COÊLHO, Marcus Vinicius Furtado. Educação Jurídica de Qualidade: Garantia Constitucional. IN: Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) (Org.). **OAB Recomenda: Educação jurídica de qualidade: garantia constitucional**. 5.ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, p. 7-19. 2016. ISBN 978-85-7966-050-4

COLAÇO, Thais Luzia. Humanização do ensino do Direito e extensão universitária. **Revista Sequência**, nº 52, p. 233-242, dez. 2006.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **CNJ Serviço: Saiba como funciona a carreira de magistrado**. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/cnj-servico-saiba-como-funciona-a-carreira-de-magistrado/>. Acesso em: 29 mai. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Justiça em Números 2019**. Brasília: CNJ, 2019. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/pesquisas-judiciarias/justica-em-numeros/>. Acesso em: 13 mai. 2020.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B.. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed. 2011. p. 151.

DANTAS, San Thiago. **A Educação Jurídica e a Crise Brasileira**. Aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito, em 1955. Disponível em: <https://www.santiagodantas.com.br/wp-content/uploads/A-Educa%C3%A7%C3%A3o-Jur%C3%ADica-e-a-Crise-Brasileira.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

DOTTA, Alexandre Godoy. A avaliação da educação jurídica no Brasil: Questões de eficiência e de qualidade aplicadas ao processo pedagógico de formação do Bacharel em Direito. In: PETRY, A. T.; MIGLIAVACCA, C., OSÓRIO, F.; DANILEVICZ, I.; FUHRMANN, I. R. (org.). **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. 1ª ed. Porto Alegre: OAB/RS. 2017. ISBN: 978-85-62896-06-4.

FLEURY, Maria Tereza; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**. Edição Especial. p. 183-196. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2020.

FRANCHESCI, Ligiane; FERREIRA, Bruno; CAOVILO, Maria Aparecida Lucca – A educação “decolonial”: uma proposta emancipatória para o ensino jurídico. IN: RODRIGUES, H. W.; MEIRA, D. C. A., BECHARA, G. N., HEINEN, L. R. (org.). **Conhecer Direito III: Anais do I Encontro Brasileiro de Pesquisa e Epistemologia Jurídica**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, p. 663-680. 2015. ISBN: 978-85-7988-252-4.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREY, Carl Benedict; OSBORNE, Michael A.. The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? **Technological Forecasting and Social Change**, v. 114, p. 254–280. 2017. DOI:10.1016/j.techfore.2016.08.019.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; LOPES, Aline Moraes; COUTO, Pablo Alves. A neurociência na formação de professores: Um estudo da realidade brasileira. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 27-40, jan-jun. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios contínua – Educação 2018**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: jan. 2020. 2019a. ISBN: 9788524044953.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação. 2020**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 04/04/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: jan. 2020. 2019b. ISBN: 788524045110.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Na era das máquinas, o emprego é de quem? Estimativa da probabilidade de automação**

de ocupações no Brasil. 2019. Disponível em:

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/190329_td_2457.pdf. Acesso em: 13 mai. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP).

Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: Inep, 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 13 mai. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP).

Censo da educação superior 2018 – notas estatísticas. Brasília: Inep, 2019b.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 13 mai. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP).

Enem – documento básico. Brasília: Inep, 1999. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+-+ENEM++documento+b%C3%A1sico/e2cf61a8-fd80-45b8-a36f-af6940e56113?version=1.1>. Acesso em: 13 mai. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP).

Censo da educação superior 2018 – principais resultados. Brasília: Inep, 2019c.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 13 mai. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP).

Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2019d.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos1>. Acesso em: 13 mai. 2019.

JACOB, Muriel Amaral; SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. Os reflexos da qualidade do Ensino Jurídico pelo Exame da Ordem dos Advogados do Brasil.

Ciências Sociais Aplicadas em Revista. v. 13, n. 24, p. 155-173. 2013.

LAMACHIA, Claudio. **Serviços/Oab Recomenda: Gestão 2016-2019.** Disponível

em: <https://www.oab.org.br/servicos/oabrecomenda>. 2019. Acesso em: 29 mai. 2020.

LEITÃO, Macell Cunha. A Crise política-epistemológica do ensino do Direito. ou: Por que formar juristas críticos hoje? In: GERALDO, Pedro Heitor Barros; FONTAINHA,

Fernando de Castro; MEZZARROBA, Orides (org.). **Direito, educação, ensino e**

metodologia jurídicos. Florianópolis: FUNJAB, 2012. ISBN: 978-85-7840-106-1

Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/publicacao/uff.php>. Acesso em: 30 mai. 2020.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **O Direito na história: lições introdutórias.** 3ª ed.

São Paulo: Atlas, 2011.

MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. As metodologias ativas e as novas diretrizes curriculares dos cursos de Direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.).

Educação Jurídica no Século XXI: as novas diretrizes curriculares nacionais do

curso de Direito e seus limites e possibilidades. 1ª ed. – Florianópolis: Habitus, 2019a. ISBN: 978-65-5035-003-1.

MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. O ensino jurídico: desafios à formação do profissional do século XXI; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de (org.). **Pensando o Direito no Século XXI**: v.2 - Educação jurídica. 3. ed. corr. Florianópolis: FUNJAB, 2014. 392 p. ISBN: 978-85-7840-065-1

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação Curricular no Ensino Superior. **Revista e-curriculum**. v.7, n.2. Ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/6852>. Acesso em: 13 mai. 2020.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação Curricular no Ensino superior: Organização, gestão e formação de professores. In: **Inovação no Ensino Superior**. _____ (Org.). São Paulo: Edições Loyola. 2012. ISBN: 978-85-15-03922-7.

MENDONÇA, Samuel; ADAID, Felipe Alves Pereira. Tendências teóricas sobre o Ensino Jurídico entre 2004 e 2014: busca pela formação crítica. **Revista Direito GV**. v. 14, n. 3. Set-dez 2018. ISSN 2317-6172. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6172201831>.

MEYER-PFLUG, Samantha Ribeiro; SANCHES, Samyra Naspolini. O paradigma dogmático da ciência jurídica nos manuais de ensino do Direito. **Universitas Jus**. v. 27, n. 3., p. 1-9. 2016. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/jus/article/view/2361>. DOI: <http://dx.doi.org/10.5102/unijus.v24i2.2361>.

MICHAELIS. **Crise**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/crise/>. Acesso em: 21 abr. 2020.

MICHAELIS. **Percepção**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=kLqvn>. Acesso em: 21 abr. 2020.

MICHAELIS. **Qualidade**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/qualidade/>. Acesso em: 21 abr. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/116-qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades>. Acesso em: 21 abr. 2020.

MONTEIRO, Valdetário Andrade. A Evolução do Selo de Qualidade da OAB. IN: Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) (Org.). **OAB Recomenda: Educação jurídica de qualidade** – garantia constitucional. – 5.ed. -Brasília: OAB, Conselho Federal, 2016. p. 55-60. ISBN 978-85-7966-050-4

NOBRE, Marcos *et all.* **O que é pesquisa em Direito?**. São Paulo: Quartier Latin, 2005.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de Direito no Brasil: a pós-graduação stricto sensu**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p. 172. 2010.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). **Exame da Ordem em números: Volume III – abril de 2016**. Disponível em: <https://fgvprojetos.fgv.br/publicacao/exame-de-ordem-em-numeros-vol3>. Acesso em: 21 abr. 2020.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). **Exame da Ordem em números: Volume II – outubro de 2014**. Disponível em: <https://fgvprojetos.fgv.br/publicacao/exame-de-ordem-em-numeros-vol2>. Acesso em: 21 abr. 2020.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). **Institucional / Quadro de Advogados**. 2020. Disponível em: <https://www.oab.org.br/institucionalconselhofederal/quadroadvogados>. Acesso em: 21 abr. 2020.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). **Relação dos cursos premiados com o Selo de Qualidade da OAB IN: _____ (Org.). OAB Recomenda: Educação jurídica de qualidade – garantia constitucional**. – 5.ed. -Brasília: OAB, Conselho Federal, 2016. p. 20-50. ISBN 978-85-7966-050-4.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/4/>. 20 mai. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1998. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 20 mai. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Human Development Data – Inequality in income (%)**. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/data>. Acesso em: 05 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 20 mai. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação um tesouro a descobrir**. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 18 mai. 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **LFS - Real Minimum Wages**. Disponível em: <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=RMW>. Acesso em: 05 jan. 2020.

OXFAM. **Unearthed: land, power and inequality in Latin America**. Disponível em: <https://www.oxfam.org/en/research/unearthed-land-power-and-inequality-latin-america>. Acesso em: 05 jan. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

PETRY, Alexandre Torres. Repensando o Ensino Jurídico Brasileiro a Partir do seu Berço: A Faculdade de Direito de Coimbra. In: ____; Migliavacca, C., Osório, F; Danilevicz, I.; Fuhrmann, I. R. (org.). **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. 1ª ed. Porto Alegre: OAB/RS. ISBN: 978-85-62896-06-4.

PRIMI, Ricardo et al. Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 17, n. 2, Aug. 2001. p. 151-159. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722001000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 Jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722001000200007>.

RAMASWAMY, K. V. **Technological change, automation and employment: a short review of theory and evidence**. Mumbai: Indira Gandhi Institute of Development Research, 2018. Disponível em: <<http://www.igidr.ac.in/pdf/publication/WP-2018-002.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

REVISTA ENSINO SUPERIOR. **A transformação começa com os professores**. 2018. Disponível em: <<https://revistaensinosuperior.com.br/unifafibe-professores/>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. **Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education**. Nova Iorque: Viking. 2015. ISBN: 978-0-698-14284-8.

ROCHA, Adriana de Lacerda – O pacto de mediocridade, a pesquisa em Direito e o ciclo da práxis pedagógica reflexiva. IN: RODRIGUES, H. W.; MEIRA, D. C. A., BECHARA, G. N., HEINEN, L. R. (org.). **Conhecer Direito III: Anais do I Encontro Brasileiro de Pesquisa e Epistemologia Jurídica**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, p. 269-288. 2015. ISBN: 978-85-7988-252-4.

ROCHA, Adriana de Lacerda. **O professor reflexivo e o professor de Direito: uma pesquisa de caráter etnográfico**. 1ª ed. Curitiba. 2012.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **A liberdade docente na constituição da república**. 2017. Disponível em: <http://conhecerdireito8.blogspot.com/search/label/Liberdade%20de%20c%C3%A1tedra>. Acesso em: 09 jan. 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Cursos de Direito no Brasil: diretrizes curriculares e projeto pedagógico**. 1ª ed. Florianópolis: Habitus, 2019b. 196 p.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito: Resolução CNE/CES nº 5/2018 comentada. In: ____; (org.). **Educação Jurídica no Século XXI: as novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito e seus limites e possibilidades**. 1ª ed. – Florianópolis: Habitus, 2019a. SBN 978-65-5035-003-1.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Ensino jurídico e realidade social. **Seqüência, Florianópolis**, v. 17, p. 77-87, 1988. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/16281/148>.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estratégias didáticas na educação jurídica: alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Direito. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia; TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves. **Ensino jurídico: os desafios da compreensão do Direito**. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012. p. 323-354.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. 1ª ed. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005. 360 p.

ROTHERHAM, Andrew J.; WILLINGHAM, Daniel T.. “21st – Century” Skills: Not new, but a worthy challenge. **American Educator**. v. 34. n. 1. p17-20. 2010. Disponível em: <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/RotherhamWillingham.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2019.

SANCHES; Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini. **O Ensino Jurídico como Reprodutor do Paradigma Dogmático da Ciência do Direito**. 2006. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/manaus/ensino_jur_samyra_n_sanches.pdf. Acesso em: 29 mai. 2020.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira de; SANCHES; Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini. Oab recomenda: Uma Avaliação Necessária. **Revista Contexto & Educação**, v. 30 n. 97, p. 138-159. 2016. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2015.97.138-159>.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de. O Selo de Qualidade da OAB e o Avanço do Ensino Jurídico. IN: Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) (Org.). **OAB Recomenda: Educação jurídica de qualidade: garantia constitucional**. 5.ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2016. p. 51-54. ISBN 978-85-7966-050-4

TOCQUEVILLE, Alexis. **Democracy in America**. Henry Reeve (trad.). Pennsylvania: Pennsylvania State University. 2002. Disponível em: <http://seas3.elte.hu/coursematerial/LojkoMiklos/Alexis-de-Tocqueville-Democracy-in-America.pdf>

WORLD ECONOMIC FORUM (WEF). **The Global Risks Report 2019**. 2019. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2019>. Acesso em: 13 mai. 2020. ISBN: 978-1-944835-15-6.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). 1959. **Mental Health Problems of Automation**: Report of a study group. 1959. Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/40448/WHO_TRS_183.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 mai. 2020.

ANEXO 1 – PORTARIA MEC 1886/1994**PORTARIA Nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994.**

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

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

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

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

Art. 3º O curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de 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, crédito ou outro), serão destinados cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno.

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

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

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

II - 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 suas vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho.

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

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

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

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

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, vistas 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 nº 8.906, de 4/7/94, 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 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 de estágio realizado em Defensoria Pública da União, do Distrito Federal ou dos Estados, na forma do artigo 145, da Lei complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994, será considerado para fins de carga horária do estágio curricular previsto no art. 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. (REVOGADO)¹

Art. 17. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente as Resoluções n.ºs 3/72 e 15/73 do extinto Conselho Federal de Educação.

¹ Ver Portaria n. 1.252, de 21.06.2001.