MARISTELA BARCELOS CASTRO

A FORMAÇÃO DO JURISTA BRASILEIRO: ENTRE A LITIGÂNCIA EXCESSIVA E A INSUFICIÊNCIA DE MODELOS COMPOSITIVOS

Biblioteca de Referência em Políticas Públicas

UniCEUB
Centro Universitário de Brasília

CASTRO, Maristela Barcelos

A FORMAÇÃO DO JURISTA BRASILEIRO: ENTRE A LITIGÂNCIA EXCESSIVA E A INSUFICIÊNCIA DE MODELOS COMPOSITIVOS

173 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado e Doutorado em Direito, Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Orientador: Prof: Nitish Monebhurrun.

1.Cursos jurídicos; 2. Meios compositivos; 3. Foro; 4. Educação jurídica; 5. Concepções de ser humano.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. (FREIRE, 1998).

Sumário

INTRODUÇÃO **5**

1. O PERFIL JUDICIALIZANTE COMO CARACTERÍSTICA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA TRADICIONAL BRASILEIRA **18**

1.1. Um perfil comprovado por reformas que desencadearam em um programa curricular de caráter técnico 18

1.2. Um perfil corroborado por afastamentos dos cenários sociais 22

2. MATRIZ CURRICULAR COMO ESPELHO DE UM PERFIL DE JURISTA JUDICIALIZANTE **28**

2.1. O foco no processo caracterizando a formação judicializante do jurista da educação superior 29

2.1.1. O crescimento do Processo ao longo do curso como inibidor para outras formas de resolver conflitos 29

2.1.2. A falta de conexão entre as disciplinas apresentadas na matriz curricular como fator desarticulador do perfil de egresso 36

2.1.3. A insuficiência de conexão entre a teoria e a prática nos cursos de Direito que dificulta compreensões fundamentadas das realidades 42

2.1.4. A oferta de disciplinas de índoles diversas ao processo como oportunidade de conexão com novas modelagens de programas 57

2.2. Os Exames de Ordem como fator de ratificação da cultura judicializante jurídica no Brasil 65

2.2.1. Primeira Fase da OAB: modelo de prova que privilegia a memória em desconsideração ao raciocínio jurídico 68

2.2.2. Segunda Fase da OAB: o hipertrofiamento do Processo e a desconsideração dos meios compositivos 73

3. O ALINHAMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE DIREITO COMO ORIENTADOR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COERENTES **81**

3.1. A congruência interna do Projeto Pedagógico de Curso como incursão a práticas pedagógicas coerentes 83

3.2. As incongruências encontradas em três projetos de curso como prenúncios de práticas pedagógicas desarticuladas 92

4. A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE COMO INTERLOCUTORA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS **120**

4.1. O enriquecimento do magistério superior no Brasil pela aproximação do campo do saber ao das práticas pedagógicas 120

4.2. O aperfeiçoamento continuado do corpo docente em serviço para superação do modelo tradicional de educação jurídica 134

CONCLUSÕES **146**

REFERÊNCIAS **151**

Introdução

Os cursos de Direito no Brasil têm atraído grande número de estudantes. Parecem buscar um curso com formação generalista que poderá contribuir fortemente em muitas profissões na iniciativa privada, em concursos públicos e, logicamente, na inscrição da Ordem dos Advogados do Brasil, que dará acesso à advocacia e ainda a uma carreira jurídica pública a ser alcançada também por concurso público para o provimento de vários cargos jurídicos.

Malgrado os sonhos, os prováveis desejos acima citados não são fáceis de alcançar a despeito de uma formação que se destaca no cenário nacional educativo. No caso da inscrição na Ordem dos Advogados do Brasil-OAB, um dos pontos de nossas análises, em torno de 25% dos candidatos são aprovados no certame apenas. Os dados foram retirados do XX Exame de Ordem[1] divulgado pela OAB. Nos outros casos, de concursos públicos, as chances de aprovação e classificação são ainda menores em vista do número de candidatos. O último concurso do IBGE/2017[2], por exemplo, totalizou 436 mil inscritos para um total de 26 mil vagas. O concurso, apesar de não ser para a área jurídica, ofereceu vagas para as funções de *Agente Censitário Municipal e Agente Censitário Supervisor,* de Nível Médio *e Recenseador*, de Nível Fundamental, demonstrando o nível de competição a que as pessoas tem se submetido. Nesse caso, pode-se traduzir em torno de 16.000 candidatos por vaga. Os números da concorrência traduzem aos concurseiros incertezas e prováveis desilusões.

Independentemente das dificuldades para os bacharéis alcançarem os objetivos desejados como dissemos acima, o curso de Direito no Brasil galga posição privilegiada. Está entre os primeiros lugares quanto ao número de instituições de ensino superior que ofertam o curso, quanto ao número de matrículas e de concluintes, conforme se vê na tabela abaixo. Nessa amostra, se destacou apenas os quatro maiores concorrentes nos itens identificados acima do último censo da educação, em 2015.

1 OAB- Ordem dos Advogados do Brasil. XX Exame de Ordem/2016. Disponível em: http://s.conjur.com.br/dl/aprovacao-xx-exame-ordem.pdf, aceso em maio/2017.

2 FGV-PROJETOS. 2º Processo Seletivo Simplificado para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas-IBGE. Disponível em: http://fgvprojetos.fgv.br/concursos/ibge-pss/2pss acesso em ago/2017.

Quadro 1- Censo Nacional da Educação Superior Brasileira-INEP[3]

Censo da Educação Superior 2015

1.12 - Dados Gerais dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Categoria Administrativa das IES, segundo as Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos - Brasil - 2015

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos	Número de Instituições que oferecem o Curso			Número de Cursos			Matrículas			Concluintes		
	Total	Pública	Privada	**Total**	Pública	Privada	**Total**	Pública	Privada	**Total**	Pública	Privada
Pedagogia	**1.017**	145	872	**1.674**	561	1.113	**655.813**	127.882	527.931	**122.835**	23.029	99.806
Ciências Contábeis	**966**	96	870	**1.274**	178	1.096	**358.452**	48.018	310.434	**54.789**	6.818	47.971
Direito	**896**	**97**	**799**	**1.172**	**168**	**1.004**	**853.211**	**88.155**	**765.056**	**105.324**	**12.743**	**92.581**
Administração	**1.509**	138	1.371	**2.107**	296	1.811	**766.859**	86.833	680.026	**124.986**	11.744	113.242

Fonte: Elaboração própria

Além das questões apresentadas, outras situações compõem o cenário dos cursos jurídicos no Brasil e é sobre essas que nos debruçaremos aqui. Para entender e analisar algumas vicissitudes dessa área de estudo não será possível partir nem de uma visão fragmentada, nem de um olhar apenas sobre os cenários atuais, mas deve ser examinada desde seus contextos históricos e formativos brasileiros.

Nessa inflexão, duas grandes áreas vêm pautando e centralizando as discussões sobre a melhoria da educação jurídica que poderemos chamar também de ensino jurídico apesar da diferente abrangência das palavras em nosso entendimento. De um lado, a acadêmica, trazendo questões relativas a carga horária do curso, ao seu formato, às práticas e estágios e ainda a distribuição das disciplinas nas matrizes curriculares. De outro lado, a pedagógica com reflexões sobre as competências a serem desenvolvidas, os conteúdos que devem constituir o programa, como devem acontecer as práticas e os estágios e as metodologias mais adequadas à formação dessas competências e perfil profissiográfico desejado.

Consideraremos competência aqui o conceito apoiado em autores como Perrenoud[4],

3 BRASIL, MEC/INEP, CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2015. Disponível em: http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior , acesso em maio/17.

4 PEERENOUD. Philippe. Construir competências desde a escola. Tradução de Bruno Charles Magne. PoA, Artes Médicas, 1999.

sociólogo suíço, referência na área da educação. Sua proposição é que competência é a capacidade, a ser desenvolvida em diversos lugares, tempos e espaços, de agir eficazmente em determinados contextos baseando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Nesse sentido é maior e mais abrangente que aprender determinados conteúdos, obter certificado ou diploma profissional, o desenvolvimento de métodos e técnicas laborais, habilidades ou mesmo atitudes relacionadas a determinadas profissões.

Na verdade, os elementos acadêmico e pedagógico destacados acima são substancialmente relevantes e debatidos desde os primórdios dos cursos de Direito no Brasil, em 1827. Dessa forma, duas situações que se entende ainda não ultrapassadas e que se somarão às análises aqui construídas entram em pauta sob o olhar acadêmico e pedagógico. A primeira, referente às práticas pedagógicas jurídicas, apresentadas desde o início por um ensino normativo, dogmático, conferencial e compendiário[5] que foi se perpetuando no tempo, distanciando tanto as realidades locais como os debates sobre eles e, a segunda, do programa curricular voltado às atividades processuais forenses, depreendendo-se daí uma concepção de resolução de conflitos sociais.

Nesse sentido, parece haver um "senso comum dos teóricos"[6] que o ensino jurídico deva, obrigatória e unicamente, constituir-se do estudo de atividades processuais forenses. A partir dessa compreensão pode ser entendida a imutabilidade e ampliação no decorrer das décadas desses elementos. Para muitos juristas, o foro é "uma fonte guardada pelo dragão"[7] que não se toca, questiona ou muda, apenas se bebe[8], tal qual todos os outros já beberam anteriormente de segundas ou terceiras mãos.

No pleito acima citado estará pautada a apresentação de nossas análises. A partir disso exporemos o que para nós constitui-se em fragilidade nos cursos jurídicos atuais: a construção de currículos fortemente baseados em conhecimento de leis, doutrinas, técnicas e procedimentos processuais judiciais para a resolução das controvérsias e demandas sociais em detrimento de uma formação que ascenda a construção de um raciocínio jurídico. E, de outro lado, a falta de competências relacionadas a

5 BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini. A história do ensino do direito no Brasil e os avanços da portaria 1886 de 1994. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao_paulo/2408.pdf acesso em jul/2017. MENDES, Lara Ferreira; CHAVES, Rafael Fernandes. Ensino jurídico no Brasil: do paradigma tradicional ao crítico. ViaJus. Rio Grande do Sul. 2007. Disponível em: <http://www.viajus.com.br/viajus.php?pagina=artigos&id=1033>.

6 WARAT, Luis Alberto. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos, Florianópolis, p. 48-57, jan. 1982. ISSN 2177-7055. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17121>. Acesso em: 10 jun. 2017.

7 BARRETO, Tobias. Obra póstuma dirigida por ROMERO, Sylvio. Estudos do Direito. RJ, Laemmert, 1892. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/224199 , acesso em jan./2017.

8 Idem

procedimentos que visam acordos por outros meios que não os forenses e adversatórios.

Reiterados, muitas vezes, por uma compreensão errônea do art. 1º da lei 8.906/94 que apresenta as funções privativas do profissional, há uma desatenção a outros itens que, se não privativos, importantíssimos à resolução pacífica de conflitos nos dias de hoje. Esse entendimento acaba por impedir a formação mais ampla do jurista, escolha a advocacia ou não.

A limitação à formação às funções do advogado forense impede que outras modalidades de respostas não judicializadas sejam inseridas e oferecidas no curso. Tal vereda ampliaria a visão sobre múltiplos caminhos e múltiplas respostas tanto para resolver conflitos como para a atuação do profissional que, ao fim e ao cabo, pode se perceber enclausurado na função privativa da classe, o Processo Judicial.

Ao que parece há um dever em se preparar para as carreiras onde a advocacia e, dentro dela, as demandas forenses têm papel central. No entanto, quanto mais técnico, processual e forense se torna o curso, maior o distanciamento das realidades e dos cenários sociais. A formação do chamado "operador" do Direito, designação utilizada aos profissionais do Direito que remete à escola Técnica Jurídica instituída na segunda metade do século XX acaba por justificar os tipos de programas encontrados. Em vista disso, percebe-se a concepção industrial de educação, de mão-de-obra qualificada[9], que se consolidou e onde o jurista, aos poucos, passou de pensador à instrumentalizador do Direito. Nesse padrão, há o cumprimento de procedimentos e protocolos pré-determinados sem, necessariamente, a necessidade de entender as realidades sociais. Assim, a aplicação de regras, ainda que importante, toma a esfera central limitando a formação e, por sua vez, o profissional.

Nessa concepção de mundo e de Direito se percebe menos chances de constituir um profissional jurista como um notável pesquisador, doutrinador iluminado, político, pensador ou literário. Menos ainda, como um agente social[10], de transformação, em condições de atender e entender as relações humanas, os conflitos e as diversas formas de melhor resolvê-los. Apesar do pensamento dominante, não se pode refletir a educação superior e jurídica sem considerar as instituições e os cursos como centros de estudos[11] de temáticas da área e de pesquisas inovadoras, nesse caso, do mundo do

9 SANTOS, Boaventura de Souza. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

10 ANDRADE, Lucas Vieira Barros de; LEITÃO, Marcell Cunha. Considerações sobre a existência de uma crise no ensino jurídico. Disponível em: http://www.urca.br/ered2008/CDAnais/pdf/SD1_files/Lucas_ANDRADE.pdf, acesso em ago/2017.

11 DANTAS, San Tiago. Renovação do Direito. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Encontros da UnB. Ensino Jurídico. Brasília: UnB, 1978 - 1979. p.37-54 (apud) MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do en-

Direito, dos conflitos e dos reveses humanos. Um Direito inserido nos contextos atuais e resolvendo problemas atuais. Nessa proposta, os conflitos e problemáticas nas áreas da bioética, das novas configurações familiares, das novas formas de resolver conflitos, da proteção ao meio ambiente, do terrorismo, dos grandes movimentos migratórios na atualidade, da sustentabilidade do planeta, da riqueza e da pobreza extrema, da internet e do mundo globalizado passam para dentro dos espaços educativos. Entende-se assim, a educação como um processo de transformação.

É através desses elementos e cenários que os objetivos maiores do ensino superior como o exercício da cidadania, a análise das realidades, a formação de sujeitos críticos, reflexivos, pensantes, inovadores e transformadores, se concretizam. A Constituição Federal, em seus artigos 205 e 206 se refere ao modo, e por isso dá algumas dicas, de como deverá ser encaminhada a educação para o desenvolvimento desses atributos:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...]

Nesse rumo, o jurista é chamado a questionar, propor, escutar, diagnosticar e até mesmo, "prescrever" as melhores soluções. Trazemos aqui a analogia, ainda que singela e limitada, do trabalho do jurista com o do profissional da área da saúde, o médico. A possibilidade de vários remédios/soluções para um diagnóstico e não o contrário permite tanto ao médico quanto ao jurista a análise do sujeito portador de determinada enfermidade/conflito e a melhor récipe em vista dos fatores e necessidades individuais. A medicina integrativa[12] por exemplo caminha no sentido de além do problema/doença, busca, conhecendo quem é a pessoa e as muitas possibilidades de tratamento, entender qual seria o melhor atendimento para ela. Esses conhecimentos são compreendidos a partir de vivências, estudos e de uma formação para competências, muito mais do que para conteúdos. Assim, tanto o médico como o jurista, transpõem a formação

sino jurídico no Brasil. Disponível em http://www.ensinojuridico.com.br . Acesso em maio/2017.

12 OTANI, Márcia Aparecida Padovan,
BARROS, Nelson Filice de. A Medicina Integrativa e a construção de um novo modelo na saúde. *Ciênc. saúde coletiva*[online]. 2011, vol.16, n.3, pp.1801-1811

instrumental, à de pensador e mediador de soluções, resolvendo problemas complexos ligados a esses cenários profissionais.

Ir de encontro ao perfil processual conflituoso dos advogados pode causar estranhamento ao campo jurídico. No entanto, há um silêncio sobre o assunto que talvez seja um ponto cego no ramo jurídico e somente um agente externo ao campo, consiga se aperceber, porque analisa de fora desse campo. Nesse sentido, se entende que há sérias consequências e obstáculos que devem ser superados os quais, alguns desses, discorreremos aqui. Dentre esses embargos está a sociedade, o profissional, que restringe seu âmbito de trabalho à Processos Judiciais e o próprio sistema judicial que se vê as voltas com certa ineficiência gerada pelo excesso de lides à sua espera para serem resolvidas.

É importante ressaltar que o trabalho aqui desenvolvido não terá a pretensão ou justificativa pautada na diminuição de processos judiciais, apesar da real necessidade. A Ministra Cármem Lúcia, por exemplo, em entrevista para o Valor Econômico[13] em 2015, afirmou que a judicialização da sociedade brasileira é, de fato, assustadora. No entanto, a pauta será a necessária mudança de paradigma em relação à formação profissional diante da complexidade dos conflitos que se apresentam e da oferta de alternativas que não apenas o meio adversatório[14] que se tem à disposição hoje. É necessário que os juristas tenham uma formação mais ampla com respeito à resolução de conflitos, inserção na sociedade e capacidade de análise, reflexão e crítica social, política e filosófica.

Nesse sentido, proporemos quebrar o percebido silêncio e refletir sobre essa crítica mal feita ou não feita sob esse recorte e com essa profundidade ao perfil de egresso que os cursos de graduação em Direito no Brasil vem apresentando. Valendo-se da sina do ensino jurídico em não cair em esquecimento, em estar em contínua pauta e em ser analisado sob vários aspectos propomos tal discussão, sincera, autêntica e legítima. Inclusive, no momento em que se refletem aqui essas questões de perfil de curso estão sendo discutidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais- DCNs para os cursos de Direito que pretendem entre em vigor já em 2018.

No entanto, pouco se ouviu falar, por exemplo, sobre um provável profissional menos litigante e voltado à judicialização dos conflitos. Também de forma reduzida

13 SALES, Robson. Número de processos em tramitação é assustador, diz ministra do STF. em 13/05/2015. Valor Econômico/Legislação. Disponível em: http://www.valor.com.br/legislacao/4048192/numero-de-processo-em-tramitacao-e-assustador-diz-ministra-do-stf acesso em nov./2016.

14 WATANABE, Kazuo. Modalidade de mediação. In: Mediação: Um Projeto Inovador. José Delgado et. al. Série Cadernos do Conselho da Justiça Federal. Brasília: Centro de Estudos Judiciários, 2003. v. 22.

se investiga ou se pleiteia sobre possível mitigação e redistribuição de cargas horárias processuais em vista da inclusão e fortalecimento de outros modelos para resolver conflitos como a mediação, conciliação e arbitragem.

Quando se diz "pouco se ouviu falar" não nos referimos a apenas às discussões sobre as novas diretrizes, mas também a ausência de pesquisas, estudos, livros, artigos ou temáticas relativas a esses axiomas, detalhadamente mais pedagógicos. Alguns escassos autores hoje relam, tangenciam sobre o assunto como Rodrigues, Pereira e Martínez não o aprofundando, no entanto, como principal elemento de estudo, mas apenas compondo os argumentos gerais.

Nessa perspectiva, analisaremos e aprofundaremos essa formação que dizemos extremamente beligerante do jurista brasileiro. Esse profissional, como discutiremos, tem boa parte de seu currículo, demonstrado por matrizes e PPCs identificados posteriormente, voltado à técnica processual como forma de tratamento possível de conflitos. Em vista disso, analisaremos como os conteúdos, as disciplinas, os estágios, as práticas, as ementas, as bibliografias e as metodologias foram constituídas para o fortalecimento dessa concepção.

Apesar de os próprios autores desses documentos institucionais, principalmente os coordenadores de curso, ostentarem ideias contemporâneas e inovadoras no PPC, pouco se confirmaram as pretensões no desenrolar desses arquivos e, menos ainda, nos momentos educativos. A mediação e a conciliação, amplamente fomentadas pelo judiciário e fortalecidas, primeiramente pela Resolução nº 125 de 2010 do Conselho Nacional de Justiça- CNJ e, recentemente, por esforços coletivos do judiciário e legislativo, através da publicação da Lei de nº 13.105 de 2015, o novo Código de Processo Civil- CPC[15], têm contribuído apenas de forma minguada, para a entrada desses assuntos nos cursos jurídicos.

Apesar de esforços coletivos do judiciário para a implementação de outros mecanismos de tratamento de conflitos como as semanas de conciliação espalhadas pelo Brasil ou ainda a criação de núcleos de atendimento à comunidade nos cursos jurídicos o modelo vêm se estabelecendo de forma incipiente. O que justifica aqui nosso estudo é justamente que pretendemos apresentar, ainda que de forma singela e embrionária, mas com importantes elementos para a reflexão, o que entendemos que deverá se constituir em um novo campo de estudo sobre a instrução jurídica. Nesse campo, tanto o Direito como a Educação, e por isso será tratado de forma

15 BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil, artigos 165-175. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm , acesso em mai/2018.

interdisciplinar, contribuirão para a construção de um ensino jurídico voltado a outros olhares, pensares e soluções de conflitos. Não deverão ficar de fora também, novas práticas pedagógicas que contemplem estudos sobre os cenários sociais atuais e que oportunizem aos estudantes pesquisar, inovar e refletir criticamente sobre o Direito a partir dessas realidades.

Nesse sentido, a problemática que permeará o trabalho será a apresentação de fundamentos e análises para entender como estão estruturados os cursos jurídicos e se é possível oferecer outros modelos de resolução de conflitos, para além do Processo, nos contextos formativos para se obter outro perfil de egresso. Refletiremos ainda, através de análises críticas, que aspectos precisariam ser modificados e ou alinhados nesses cursos para dar mais espaço ao novo modelo a novas concepções.

Essa discussão atravessará nossos estudos e proposições em vista da apresentação de possível transformação que vai para além de um Projeto Pedagógico de Curso com suas cargas horárias, estágios ou matriz curricular. As mudanças aqui estudadas e pretendidas permeiam o modo de atuação do profissional enquanto jurista e, por isso, diz respeito não somente ao ensino ou educação jurídica, mas ao próprio Direito.

Para melhor esclarecer e compreender a proporção dessa formação processual iniciaremos por uma análise geral dessa dimensão nos cursos jurídicos brasileiros e a desconsideração, praticamente absoluta, nas instituições que analisamos e apoiam aqui nessa reflexão, de outros meios de resolver controvérsias. Quando falamos em "outros meios" nos referimos aos já mencionados aqui, conhecidos, aprovados e fomentados juridicamente: modelos compositivos, consensuais e/ou extrajudiciais.

A partir dessa premissa identificaremos, no primeiro capítulo, a tradição e a formação da cultura da educação jurídica técnica e afastada das realidades circundantes ainda fortemente arraigada nos atuais cursos de Direito que dificultam o melhor alinhamento desses cursos aos cenários atuais.

No segundo capítulo destacaremos em 22 matrizes curriculares de cursos de Direito aspectos relacionados ao fortalecimento do perfil judicializante. Nesse sentido, dividiremos o capítulo em duas partes. A primeira dirá respeito a questões relacionadas ao foco no Processo e seu crescimento ao longo do curso. Ainda nessa parte discutiremos sobre as consequências da não interligação e identidade entre as disciplinas, a insuficiência de articulação entre teoria e a prática e, por último, a relevância da diversidade de conteúdos afins e amarrados entre si. Na segunda parte do capítulo traremos uma análise sobre os Exames de Ordem e suas proposições para

a primeira e segunda fases em vista do perfil de egresso tido como suficiente para a inscrição na OAB.

Na terceira parte do trabalho, apresentaremos os Projetos Pedagógicos de Curso-PPCs que apontam para o perfil de profissional a ser oportunizado pelo programa e o que é prescrito ao longo do documento para as aulas teóricas, práticas, estágios ou qualquer outra atividade pedagógica de formação. Para esse exame traremos, primeiramente, os fundamentos em que nos apoiamos para tal reflexão e em quais princípios nos alicerçamos para tal análise. Na segunda parte apresentaremos 3 PPCs destacando pontos como objetivo do curso, perfil de egresso e bibliografia da disciplina sob o olhar do necessário alinhamento em seu inteiro teor que contribui para o atingimento dos alvos do curso.

No quarto momento, traremos algumas reflexões sobre a profissionalização docente no Brasil. Nesse item apresentaremos a problemática relacionada à formação do magistério superior e a fragilidade da formação pedagógica docente. Nesse sentido, o aperfeiçoamento continuado coopera como meio de superação do modelo conferencial e tradicional de ensino.

Cumpre manifestar ainda, mais detalhadamente, a metodologia utilizada tanto no que se refere ao levantamento documental dos dados da pesquisa, quanto das análises feitas. Trazemos assim, de forma concisa, alguns esclarecimentos sobre como, por que e quando foram levantados os dados das matrizes curriculares e dos PPCs. Entendeu-se que, nesse caso, seria produtivo esclarecer o item metodologia em vista de dois aspectos peculiares que o trabalho apresenta: o primeiro, ser um estudo interdisciplinar, feito por uma Pedagoga, onde as vertentes e concepções pedagógicas e acadêmicas prefaciam as análises sobre a educação jurídica. Nesse sentido, agrega ao olhar jurídico outro, de cunho pedagógico que necessita, por isso, de mais adequados esclarecimentos sobre a calibragem do material. O segundo, em vista da abrangência das análises onde as amostras foram selecionadas em diversas instituições de ensino superior no Brasil sendo documentos tanto institucionais como pedagógicos que, também por isso, merecem peculiar explicação e fundamentação legal.

A questão apontada na problematização nos move já há algum tempo e gostaríamos de contribuir com reflexões e hipóteses de respostas. Os estudos convergem tanto externamente, para auxiliar com a educação jurídica quanto para realizar-nos internamente como pessoa e profissional da educação. Dessa forma, esperamos que a partir da investigação, da fundamentação e da socialização de algumas ideias a respeito da educação, cooperar para o estabelecimento dos meios consensuais e extrajudiciais

de compor lides nos cursos jurídicos.

Para que fossem possíveis as análises e contribuições selecionamos dos sites/portais eletrônicos de várias instituições matrizes curriculares e PPCs. O objetivo da investigação a partir desses elementos se deu fundamentado na necessidade de entender:

a) como vem sendo construída a educação jurídica no Brasil em relação à formação processual e a outras formas de resolver conflitos, e

b) os (des)alinhamentos internos dos PPCs referentes a concepções, perfis de egressos e metodologias em vista de uma educação jurídica que proporcione uma ampla, reflexiva e crítica visão de mundo e modelos diversos de resolução de conflitos.

Muitas críticas foram encontradas sobre várias questões referentes à educação jurídica. Apesar disso, poucos autores relam sobre o assunto aqui descrito diretamente e, em apenas um autor encontrou-se o questionamento direto sobre o que chamamos de *processualismo contencioso exacerbado* na formação jurídica que ele denominou de "ramo mais hipertrofiado do Direito"[16] e "fetiche processual". Apesar disso, não desenvolveu seus estudos diretamente ligado às questões como as aqui apresentamos.

Para atender as necessárias identificações e posteriores reflexões e compreensões do problema foram selecionadas 4 abordagens de estudos: a) pelas matrizes curriculares jurídicas, b) pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos-PPC de Direito, c) por questionários enviados a docentes e estudantes de Direito e profissionais já formados, em pleno exercício da profissão advocatícia e, por último, d) pelo levantamento de como se estabelece a formação do magistério superior no Brasil.

A escolha do estudo pela análise das matrizes curriculares deu-se por se entender da importância, até mesmo simbólica[17] desse material. Ela deve ser a imagem do programa do curso, o PPC. As concepções de formação jurídica ficam demonstradas, nesses casos, por aspectos como encadeamento das disciplinas e dos períodos, o nome dos componentes curriculares, a localização na grade, a carga horária das matérias teóricas e práticas e ainda a ideia de progressão e complexificação do curso pela sequência dos semestres/segmentos. Foram escolhidas 22 matrizes, que podem ser solicitadas separadamente[18], que correspondem a 22 cursos de Direito, para serem analisadas

16 PEREIRA, Caleb Salomão. O mal-estar do Direito: Teologia pedagógica, pensamento dogmático, simbolismo despótico e fetiche processual. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. (org). Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia. Editora CRV, PR, 2011. p. 35-60.

17 RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Proposta de Novo Marco Regulatório para o Ensino Jurídico: A Câmara Consultiva Temática de Políticas Regulatórias (2013-2014) e a Proposta de Revisão de Resolução CES/CNE nº 9/2014. [no prelo; original disponibilizado pelo autor].

18 Solicitar anexos por: maristela.castro@hotmail.com .

também a partir de 4 enfoques. O primeiro, a disponibilidade na web, uma vez que nem todas as grades curriculares estão publicadas apesar da Lei de nº 13.168 de out/2015[19] que determina a regra. O segundo, a organização dos espelhos matriciais com o nome das disciplinas, a carga horária e o semestre correspondente. O terceiro, o que chamamos de caldeamento das regiões do Brasil, representando os diversos locais e realidades do país e, em quarto lugar, a busca da diversidade dos sistemas de ensino a que pertencem às instituições. Dessa forma, norte, nordeste, centro-oeste, sul e sudeste são representados por instituições privadas, públicas-federais, públicas-estaduais e públicas-municipais.

Nesse diapasão, foram contatadas algumas pessoas, mestrandas em Direito do UNICEUB, para a análise das matrizes selecionadas. A opção por outras pessoas que não a própria pesquisadora se deu em vista de sua formação inicial não ter sido na área jurídica. Por isso foram convidados quatro avaliadores[20], advogados formados, em pleno exercício do ofício e cursando o mestrado no Centro Universitário de Brasília, UNICEUB, para a dissecação, estudo e apontamentos em cada matriz. A solicitação foi para que discriminassem por cor as disciplinas de Processo onde entendessem que a matéria estaria em sua carga horária voltada totalmente ao conteúdo.

Já, a escolha para a análise dos PPCs, disponíveis em seus endereços eletrônicos, se deu em vista da possibilidade de observação da coerência entre os elementos internos, tais como o objetivo do curso, ementas e bibliografias e a metodologia que devem convergir ao ideal de perfil de egresso sendo feitas as análises pela própria pesquisadora. Diante disso, a seleção de amostras de 3 PPCs para análise se deu em consideração a perspectivas como a disponibilidade *online*, já que não é obrigatória sua publicação*;* a localização geográfica diversificada dos cursos e o tipo de administração a que estão vinculadas as IES correspondentes. Nesse caso, a primeira analisada, a Universidade Católica de Brasília, UCB, em Brasília, é instituição privada; a segunda, Universidade

19 BRASIL, Lei nº 13.168 de 6 de outubro de 2015. Altera a redação do § 1º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13168.htm acesso em mar/2017.

20 FREDERICO MONTEDONIO REGO- Juiz Federal Substituto desde 12/2009, atualmente designado como Magistrado Instrutor do Ministro Luís Roberto Barroso, no Supremo Tribunal Federal, desde 7/2015. Atuou como Juiz Auxiliar no mesmo gabinete de 7/2013 a 7/2015. Mestrando em Direito - Políticas públicas UniCEUB.

JAMILLE BARRETO QUADROS SOUZA- Bacharela em Direito pela Universidade Federal da Bahia. Advogada. Especialista em Direito e Processo do Trabalho pelo Juspodim, Trabalha no Abdala & Fernandes Advogados Associados- Trabalhista e sindical.l

PHILLIPE BENONI MELO E SILVA- Graduado em Direito pela Universidade Católica de Brasília; Especialista em Direitos Indisponíveis; Mestrando em Direito - Políticas públicas UniCEUB.

IVAN MORAES RIBEIRO- Advogado, Graduado em Direito pela Universidade de Brasília, Mestrando em Direito- Políticas públicas UniCEUB.

Federal do Paraná, UFPR, no Paraná, pública federal; e, a terceira, Faculdade de Ensino Superior de Linhares, FACELI, no Espírito Santo, pública municipal.

A outra forma de análise dos cursos jurídicos professores, coordenadores de cursos, estudantes e profissionais do Direito foram solicitados a responder 3 tipos de questionário, um para docentes, outro para discentes e, o terceiro, para profissionais já formados, que podem ser solicitados separadamente[21]. Nesse documento deveriam responder sobre suas percepções com relação ao formato dos cursos jurídicos. Foi indagado como avaliavam a formação jurídica, a necessidade de mudança dos currículos em vista da inclusão de temáticas conciliatórias e consensuais, as práticas pedagógicas utilizadas usualmente e, ainda, para os docentes, sobre formações e atualizações em serviço para o exercício do magistério superior.

O pedido feito por meios eletrônicos solicitando aos professores:

1- responder pessoalmente ao questionário e enviar aos seus colegas docentes;

2- caso não fosse o coordenador do curso, enviar a ele; e

3- aplicar o questionário discente com seus próprios alunos.

Além desses, foram encaminhados questionários para profissionais formados sobre as mesmas questões. Obtivemos do total de e-mails enviados e solicitações feitas 43 respostas. O material, que se entendeu rico em informações para esse trabalho, foi utilizado como apoio às reflexões.

Por último foram levantados, via busca online informações sobre cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil em vista da formação docente. Acredita-se que apesar da legislação delegar a formação do magistério superior aos cursos de pós-graduação, eles pouco cumprem com os aspectos relacionados à formação pedagógica desses profissionais.

Assim a presente pesquisa, de posse dos documentos acima identificados, se fundamentará a partir de legislações, de juristas que fazem a crítica ao modelo tradicional de educação jurídica e de educadores contemporâneos que sustentam a necessidade de um novo modelo educativo para os cenários atuais, onde o sentido, os contextos e as problemáticas despertam o desejo transformador da educação e do aprender, pesquisar e inovar. Alicerçada nas questões que se deseja tanto analisar quanto refletir organizaremos os dados coletados à luz de referenciais teóricos, procurando explicar de forma clara e objetiva as questões levantadas, apresentando algumas propostas e

21 Solicitar anexos por: maristela.castro@hotmail.com

reflexões críticas em vista das mudanças que se entende necessárias nos cursos jurídicos do Brasil.

No seguimento, iniciaremos nossas reflexões propriamente ditas a partir dos aspectos históricos e culturais das dimensões processual e consensual dentro dos cursos jurídicos no Brasil. Nesse sentido, iniciaremos por uma análise da formação desses cursos demonstrando-se assim, não apenas a cultura jurídica, mas sua forte tradição.

1. O perfil judicializante como característica da educação jurídica tradicional brasileira

É surpreendente a quantidade de tempo, disciplinas e conhecimentos destinados à formação processual nos cursos de Direito no Brasil que foi, historicamente, se acumulando nos programas curriculares. Não afirmamos com isso que o processo judicial, mais exatamente o contencioso, seja desnecessário ou tenha menor valor, ao contrário, apresenta função importante na sociedade e no acesso à justiça pelo judiciário. Muitos dos diretos que a sociedade conquistou nas últimas décadas têm direta relação com a ideia de instrumentalizar, organizar, processualizar e desenvolver rituais e técnicas que garantam e respeitem os direitos conquistados. No entanto, vamos caracterizar abaixo um perfil processual técnico que entendemos extremado e que foi sendo ampliado e consolidado ao longo dos anos ratificando a cisão e aniquilamento de construções reflexivas e analíticas dos estudantes de Direito.

1.1. Um perfil comprovado por reformas que desencadearam em um programa curricular de caráter técnico

Trataremos em vista dessa questão, de algumas dificuldades ligadas diretamente à formação do profissional que entendemos reducionista dentro da modelagem descrita acima. Analisaremos para isso aspectos históricos que ainda têm influência curricular e metodológica e que contribuem para o desencadear do formato forense. Para entender como vêm se movimentando os cursos de Direito ao longo dos anos nos utilizaremos de autores como Olivo[22], Faria[23], Venâncio Filho[24], Rodrigues[25] que realizaram e, ainda realizam, análises sobre os contextos históricos e atuais desses cursos.

Após 1827 foram inauguradas as duas primeiras escolas superiores de Direito no Brasil e interessantes aspectos apresentados pelos autores acima, contribuíram para a evolução dos cursos nos moldes que ainda hoje ocupa. A primeira questão que

22 OLIVO, Luis Carlos Cancellier de, Origens Históricas do ensino jurídico brasileiro. In RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org) Ensino jurídico para que(m)? SC, Fundação Boiteux, 2000. Pp. 125-140.

23 FARIA, José Eduardo. *A Reforma do Ensino Jurídico*. Porto Alegre: Fabris, 1987.

24 VENÂNCIO FILHO, Alberto. Das Arcadas ao Bacharelismo. 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo, Perspectiva, 2011.

25 RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O ensino do Direito, os sonhos e as utopias. In RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org) Ensino jurídico para que(m)? SC, Fundação Boiteux, 2000. Pp.15-33

apresentamos é que o estabelecimento do poder e a manutenção de um *status quo*[26] através da formação de uma elite política brasileira aos moldes Coimbra, era composta de algumas poucas profissões como a de advogado, ocorrência que os destacava no cenário.

No entanto, a instalação de uma classe jurídica eminentemente brasileira não se deu sem antes vários problemas relacionados à formação dos cursos serem superados. Com a abertura das academias de Direito, como eram chamadas as faculdades, as fragilidades vieram à tona. A falta de docentes[27], tanto no que se refere ao número de pessoas como a intelectualização e didática, além de falta de lugar para as aulas e de materiais e recursos didáticos, eram problemas comuns. Ainda questões metodológicas, infrequência e desrespeito, entre outras dificultavam o avanço dos cursos.

De outra feita, os cursos de Direito ocupavam, e ainda ocupam posição diferenciada na sociedade e na academia frente a outras profissões. Inclusive, é o curso de maior número de matrículas no ensino superior hoje, apesar das mazelas e dificuldades vividas ao longo dos anos. A necessidade de qualificar constantemente o curso é histórica e seu distanciamento das realidades e cenários circundantes também. Além disso, o modelo conferencial e expositivo de aulas, ainda fortemente arraigado na formação jurídica, trouxe e trás desconforto e inadequação pedagógica.

Afora as questões acima, pertinentes e urgentes, trazemos outra, também histórica e que orienta e fundamenta esse trabalho. A desconexão da formação jurídica de outras possibilidades de resolver conflitos além do contencioso. Tais cenários foram desconsiderados anteriormente e, mesmo sendo hoje incentivados pelo Poder Judiciário como a mediação e a conciliação, encontram resistência no âmbito dos cursos, em seus programas, na formação docente jurídica e ainda na própria forma como são avaliados os candidatos no Exame de Ordem para a habilitação advocatícia. Além disso, o apartamento dos cenários atuais reforça e repercute sobre essa questão negativamente. A aproximação da realidade e da complexidade da vida com o currículo programático contribui para a formação de um jurista mais aberto a novas compreensões. Dessa forma, ele se sente à vontade para utilizar diversos meios de resolver conflitos, mesmo os consensuais, quando for essa a melhor solução ao caso.

---

26 RAMOS, F. B. ; AZEVEDO, G. A. . O ensino jurídico no Brasil no período colonial e imperial e sua evolução historico-metodologica. In: CONPEDI, 2016, Curitiba-PR. Cidadania e Desenvolvimento: O papel dos atores no Estado Democrático de Direito, 2016.

27 RAMOS, F. B. ; AZEVEDO, G. A. . O ensino jurídico no Brasil no período colonial e imperial e sua evolução historico-metodologica. In: CONPEDI, 2016, Curitiba-PR. Cidadania e Desenvolvimento: O papel dos atores no Estado Democrático de Direito, 2016.

Por sua vez, o distanciamento da histórica cultura de formação de um jurista douto, artista, filósofo, conhecedor da literatura e também ativo nos contextos e cenários políticos retrocedeu. Iniciada essa cultura um século antes parece restar dela hoje um programa de cinco anos de formação e que prepara para uma técnica instrumental e procedimental, um advogado forense. Para entender como aconteceram algumas mudanças podemos falar, por exemplo, da positiva ocorrência da inserção das disciplinas de cunho filosófico, literário e histórico em 1895 pela lei de nº 314 de 30 de outubro[28], conforme matriz abaixo:

1º ano –

1ª cadeira: Filosofia do Direito,
2ª cadeira: Direito Romano
3ª cadeira: Direito Público Constitucional

2º ano –

lª cadeira: Direito Civil
2ª cadeira: Direito Criminal
3ª cadeira: Direito Internacional Público e Diplomacia
4ª cadeira: Economia Política

3º ano –

1ª cadeira: Direito Civil
2ª cadeira: Direito Criminal, especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário
3ª cadeira: Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado
4ª cadeira: Direito Comercial

4º ano –

lª cadeira: Direito Civil
2ª cadeira: Direito Comercial (especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária)
3ª cadeira: Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal
4ª cadeira: Medicina Pública

5º ano –

lª cadeira: Prática Forense
2ª cadeira: Ciência da Administração e Direito Administrativo
3ª cadeira: História do Direito e especialmente do Direito Nacional
4ª cadeira: Legislação Comparada sobre Direito Privado

28 RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Pensando o Ensino do Direito no Século XXI. Diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Fundação Boiteux, SC, 2005. Cap. 3.

As mudanças alteraram positivamente o perfil do curso logo depois da proclamação da República. O movimento se deu a seguir ao desligamento da educação jurídica da igreja, excluindo-se matérias de âmbito eclesiástico como percebemos na matriz acima. No entanto, um pouco adiante, em meados de 1930, em reforma liderada por Francisco Campos o mesmo caráter assertivo, filosófico e até mesmo literário de educação jurídica foi sendo substituído por outro mais técnico, procedimental e prático[29] que se perpetua até os dias de hoje. Essa inclinação vem se confirmando e compondo fortemente a educação jurídica ao longo dos anos.

Em 1962[30], outra reforma importante ocorre e alguns avanços são conquistados. O currículo pleno deixa de existir e constitui-se um mínimo abrindo caminhos às universidades para a construção de parte de seus programas de forma livre. Apesar disso, algumas mudanças foram desfavoráveis, como podemos ver abaixo. O curso ficou mais técnico, com disciplinas específicas da área do Direito e bastante voltado à profissão de advogado sendo subtraídas as matérias mais filosóficas:

- Economia Política;
- Medicina Legal;
- Introdução à Ciência do Direito;
- Direito Civil;
- Direito Comercial;
- Direito Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado);
- Direito Administrativo;
- Direito Financeiro e Finanças;
- Direito Penal;
- Direito do Trabalho;
- Direito Internacional Privado;
- Direito Internacional Público;
- Direito Judiciário Civil (com Prática Forense);
- Direito Judiciário Penal (com Prática Forense).

Ainda a cultura de métodos expositivos e conferenciais de aulas, "pregação catedrática"[31] como se refere Venâncio Filho (2011), amplamente utilizada anteriormente, ratificam o padrão corrente. Essa concepção metodológica foi se fortalecendo por várias questões, dentre elas o modelo técnico profissional, a introdução, cada vez mais consistente, do uso de apostilas, de códigos, compêndios,

29 VENÂNCIO FILHO, Alberto. Das Arcadas ao Bacharelismo. 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo, Perspectiva, 2011.

30 RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Pensando o Ensino do Direito no Século XXI. Diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Fundação Boiteux, SC, 2005. Cap. 3.

31 VENÂNCIO FILHO, Alberto. Das Arcadas ao Bacharelismo. 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo, Perspectiva, 2011.p. 249.

estatutos, manuais e leis como fontes prioritárias de estudos.

Acreditava-se, e ainda hoje a crença permanece, que era preciso realizar e decorar longas leituras e ouvir dos professores as sábias palavras que os levariam ao conhecimento jurídico. O uso indiscriminado de aulas prelecionais, avessas a atitudes investigativas, desprezaram as realidades e os cenários sociais, não permitindo a participação ou o posicionamento crítico[32] do estudante e trouxeram, e trazem aos cursos, um caráter etéreo, chamado aqui de "conteudista". Conteudista não por adentrar em conhecimentos teóricos, o que é imprescindível para a compreensão do porque as coisas são como são[33] no Direito, mas por não trazer as realidades, as problemáticas e as situações do cotidiano que esses conteúdos teóricos explicariam, dando sentido a uns e outros elementos no conjunto do estudo como veremos a seguir.

1.2. Um perfil corroborado por afastamentos dos cenários sociais

O distanciamento dos cenários sociais[34] dos cursos de Direito no Brasil pode ser entendido por várias perspectivas, por exemplo, como um afastamento que indica a imersão ainda prevalente em códigos, estatutos e leis. Ainda pode-se pensar que se deva a um rigorismo jurídico de aparência, ou ainda, a um padrão científico que credita ao afastamento do observador[35] condição para, à distância, examinar e qualificar o objeto observado. Em qualquer das hipóteses não há como justificar a distância entre o que acontece no mundo como os novos direitos sociais, novas configurações familiares, novas tecnologias, novos conflitos sociais e internacionais entre outros e os estudos, pesquisas, análises e críticas no âmbito dos cursos de Direito.

Seja qual for ou quais forem às reflexões históricas a respeito do porque ocorreu o distanciamento fato é que fortaleceram a constituição do caráter tecnicista[36] que se

32 MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. Práxis Dialógica e Cooperação: Proposições de um Novo Paradigma para o Ensino Jurídico. Revista da Faculdade de Direito UFPR, Curitiba, PR, Brasil, dez. 2000. Disponível em: http://revistas.ufpr.br/direito/article/view/1838/1534 . Acesso em: 16 jul. 2017.

33 HENGEMÜHLE. Adelar. Formação de professores: Da função de ensinar ao resgate da educação. 2ª edição, RJ, Vozes. 2008.

34 LOPES, José Reinaldo de Lima. Função social do ensino da ciência do Direito. Revista da Informação Legislativa. Brasília, vol.18, nº 72 out/dez 1981. Pp 365-380. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/181328/000393393.pdf?sequence=3 , acesso em jul/2017.

35 MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Tradução de Eliane Lisboa, 5ª edição, RS, Sulina, 2015.

36 CHAMON, Magda. Crise paradigmática no ensino superior: em busca do compromisso com a produção do conhecimento e a transformação social. In: OAB – O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2006. Disponível em: http://www.oab.org.br/publicacoes/pesquisa?termoPesquisa=ensino# acesso em mar/2017.

percebe nos cursos jurídicos e afastou ainda mais outras possibilidades de deslindes. Ainda outros efeitos colaterais são encontrados e vão a várias direções como os relacionados ao exercício docente, que falaremos abaixo e o afastamento de uma formação humanística, crítica[37] e reflexiva sobre as contingências humanas e sociais nesses cursos. A ausência das realidades e cenários, *loco* onde se estabelece o contato com as efetivas necessidades humanas como compor, resolver conflitos, reconciliar, dialogar e ou consensuar trouxeram e trazem ainda ao curso o caráter instrumental e procedimental não condizente com a formação de um bacharel e de um jurista.

Denominamos acima de formação humanística àquela que dá relevância e observa os aspectos intrinsecamente humanos como desejos, sentimentos e reflexão, sendo esse o lugar de onde a educação deve partir. Por sua vez, o Direito é um (sub)sistema social[38], que orienta condutas e onde se baseia a própria ordem social. Nesse caso, apartar-se do lugar onde se estabelecem as interações humanas e sociais é ir contra o fenômeno jurídico. Pensar e (re)conhecer como o ser humano se motiva e se comporta diante dos conflitos inicia a reflexão sobre que modelo de justiça ofereço a ele.

A visão de educação mais humanista[39] oferece, por sua vez, a possibilidade do jurista interlocutor, integrado crítica e culturalmente à sociedade[40]. Essa mudança contribui para a transformação da formação tecnicista/processual e retira da posição passiva a que nos referimos anteriormente os estudantes. A construção do terreno fértil para modelos não adversatórios e não judiciais de resolver conflitos concebe uma nova mentalidade de juristas brasileiros. Nesse sentido, podem se tornar mais atentos ao que acontece a sua volta, as necessidades das pessoas e as características peculiares de suas circunstâncias em um formato mais individualizado e, ao mesmo tempo, que promova a autonomia e a responsabilidade sobre os fatos e as circunstâncias dos envolvidos. Cria-se uma abertura às soluções menos contenciosas do tratamento dos conflitos[41]. Modelos firmados nesses preceitos pressupõem o desenvolvimento de

37 GIACOMELLI, Márcia Fátima da Silva; BERNARDINELI, Muiana Carrilho. Ensino jurídico: currículo mínimo, currículo pleno, seu engessamento e necessidade de flexibilização ao longo do tempo. XXIV Congresso do CONPEDI. 2015.

38 RODRIGUES, Horácio Wanderlei ; GRUBBA, Leilane Serratine ; HEINEN, Luana Renostro . Conhecer o direito II: a epistemologia jurídica no Brasil. 1. ed. Florianópolis - SC: Fundação Boiteux / PPGD UFSC, 2014. Coleção Pensando o Direito no séc. XXI, v. 8.. cap.7.

39 PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no Ensino Superior: construir caminhos. In: BARBOSA,, Raquel Lazzari Leite (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. SP, Ed. UNESP. 2003. p.267-278.

40 LUCAS, Douglas Cesar, BEDIN, Gilmar Antonio. Desafios da jurisdição na sociedade global: apontamentos sobre um novo canário para o Direito e o papel dos Direitos Humanos. In: SPLENGER, Fabiana Marion (org). Acesso à Justiça, direitos humanos e mediação. Curitiba, PR, Multideia, 2013. Cap. II

41 WATANABE, Kazuo. Modalidade de mediação. *In: Mediação: Um Projeto Inovador*. José Delgado et. al. Série Cadernos do Conselho da Justiça Federal. Brasília: Centro de Estudos Judiciários, 2003. v. 22.

variadas habilidades mentais, emocionais e sociais[42] normalmente não destacadas nos cursos, mas certamente necessárias ao jurista.

Contrariamente, a formação técnica parte do princípio da instrumentalização para o mais adequado funcionamento de alguma coisa obtendo-se a maior e melhor aplicabilidade possível. Nesse caso, é necessário perícia, destreza, saber-fazer[43] em vista de protocolos e procedimentos que devem ser respeitados. Nessa formação a aproximação das realidades sociais não é de todo essencial uma vez que há procedimentos fechados a serem perseguidos tendo menor valor sobre os resultados as circunstâncias externas.

Em formações de áreas humanas, como a jurídica, as realidades são consideradas em vista de diversos fatores uma vez que um fato pode ter sua ocorrência decidida por questões psicológicas, temporais e relacionais somadas juntas. Assim, ao invés de, por exemplo, encaminhar uma situação de direito do consumidor prioritariamente ao judiciário exaure-se antes outras alternativas, menos litigantes e mais compositivas. Nesses casos, os estudantes precisam conhecer, aprender e usar essas possibilidades durante a formação, caso contrário, as afastarão como desconhecidas ou desqualificadas.

Questões relacionadas à fragilidade docente tem outro tipo de efeito negativo, e que, ao mesmo tempo, sustentam os afastamentos dos cenários impõem. Os lentes ou cátedras, tal como ainda ocorre muitas vezes, se esmeravam em monólogos e retóricas pouco proveitosas a aprendizagens com sentido. A crença de que o aluno aprende passivamente e o professor ensina ativamente se traduz, e traduzia à época, em uma educação pouco voltada a olhar para fora, a raciocinar criticamente, a construir processos investigativos ou ainda a sistematizar novas aprendizagens e novos modelos jurídicos de resolver conflitos.

O desconhecimento dos acontecimentos em derredor provoca certo grau de *miopia* impeditivo de um olhar para fora, além de uma sala de aula. Apenas as ocorrências mais próximas, que acontecem ao redor, acabam sendo contempladas. Ao estudante cabia mais ouvir, decorar, recitar e realizar as provas finais que pensar em reflexões a respeito da justiça, de conflitos, de relações sociais e dos cenários circundantes. A formação docente era, sob muitos aspectos, incipiente e ao extremo frágil. Profissionais formados ou capacitados em termos de conhecimentos jurídicos, metodologias e

42 HENGEMÜHLE, Adelar. Futuro da Educação: resgate da natureza humana-entre a razão e a emoção. Laços editora, 2017.

43 CHAMON, Magda. Crise paradigmática no ensino superior: em busca do compromisso com a produção do conhecimento e a transformação social. In: OAB – O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2006. Disponível em: http://www.oab.org.br/publicacoes/pesquisa?termoPesquisa=ensino# acesso em mar/2017

experiência docente, por exemplo, não se encontravam no país. Muitos professores vinham de Coimbra para ministrar aulas porque ainda não havia profissionais do magistério no Brasil.

Relevante entender que mesmo no início dos cursos jurídicos os Estatutos de Visconde de Cachoeira[44], publicado ano de 1825, primeira regulamentação da educação jurídica no Brasil, indicavam que as lições deveriam ser apresentadas pelos docentes de tal forma que fossem úteis, fartas de experiência, que levassem a um saber filosófico e servissem de guia para o aprofundamento dos estudos e dos necessários argumentos e dissertações essenciais à profissão. Todavia, isso não acontecia na prática em função, principalmente, de não haver pessoas capacitadas para a proposição. Nesse caso, também, não se pode afastar ainda hoje essa hipótese como justificativa ao modelo de aula magistral expositiva e à necessidade dos alunos de repetirem e decorarem, tão comuns nos cursos jurídicos e em toda a educação superior atual.

Ademais de avanços e retrocessos na educação jurídica, há atualmente um panorama curricular aberto à autonomia ofertado pelas Diretrizes Nacionais para os cursos de Direito. No entanto, de norte a sul, os documentos pedagógicos de curso parecem muito iguais em objetivos, disciplinas, metodologias e práticas, não se verificando inovações relevantes afora algumas exceções como veremos no próximo capítulo. Certamente não há má vontade, nem ao menos houve, mas sim, tanto anteriormente como atualmente, um profissional docente carente de formação e conhecimento pedagógico para mudar a realidade dos cursos e as práticas jurídicas.

Somando-se às questões anteriores e sendo para nós a problemática catalizadora de nossas análises e reflexões, a tradição da formação jurídica, distanciada de meios compositivos e consensuais de resolução de conflito, preocupa. O enfoque dos cursos ainda é muito a comunicação e a formação de e para as normas[45], procedimentos e técnicas processuais para o contencioso. Isso fundamentou no passado e ainda tem forte ingerência sobre a educação jurídica. O modelo para o foro, o juiz e a sentença guiou a formação durante séculos impedindo tanto a entrada como a evolução de outro perfil de profissional contundente ainda nos dias de hoje. As funções forenses podem ser facilmente encontradas e desenvolvidas nos programas dos cursos e historicamente cumprem seu papel.

---

44 BRASIL, Casa Civil, Estatuto do Visconde de Cachoeira, de 11 de agosto de 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-11-08-1827.htm ACESSO EM MAR/2017 acesso em nov/2016.

45 RODRIGUES, Horácio Wanderlei ; GRUBBA, Leilane Serratine ; HEINEN, Luana Renostro . CONHECER O DIREITO II: A EPISTEMOLOGIA JURÍDICA NO BRASIL. 1. ed. Florianópolis - SC: Fundação Boiteux / PPGD UFSC, 2014. Coleção Pensando o Direito no séc. XXI, v. 8.. cap.7.

Assim sendo, o fomento ao consenso dificilmente aparece nessa formação do jurista. Tal fato compromete a visão de Jurista no sentido de entender e atender às necessidades sociais na diversidade das situações reais do mundo atual. Nas amostras selecionadas para esse estudo foram analisadas vinte e duas matrizes de cursos de Direito de diversos lugares do país e pouco se encontrou conteúdos ou disciplinas que se referem às novas formas, já incentivadas pelo judiciário, de deslindar controvérsias como os modelos compositivos. Entende-se que a cultura acadêmica jurídica, que foi construída historicamente ainda é arredia a novos comportamentos[46], conhecimentos e metodologias, principalmente quando se fala em modelos não judicializados e contenciosos de deslindes.

Apesar da intransigência histórica, as atuais legislações educacionais e inclusive as Diretrizes Nacionais para os cursos jurídicos, como dissemos acima, promovem a autonomia, liberdade e flexibilidade em relação à constituição dos cursos jurídicos[47]. No entanto, grandes inovações relacionadas a isso não ocorrem. Há pouca oferta de novos modelos de resolução de conflitos menos processuais, menos adversatórios, com respostas menos traumáticas às partes envolvidas e mais consensuais, correlacionais e abertas a processos dialógicos como a mediação e a conciliação. Os contextos históricos demonstram o viés rígido e inflexível dos cursos apesar de avanços significativos em outras áreas.

Diante de parâmetros históricos desenvolveremos, no próximo capítulo, duas questões. A primeira, forjada na análise de matrizes curriculares jurídicas em vista do hipertrofiamento do processo. Analisaremos como se articula a temática internamente aos programas de cursos, no que se refere à coerência ao perfil de egresso e a possibilidade de vinculação aos cenários atuais, principalmente regionais e locais. Nesse sentido, a coerência dos objetivos dos cursos com o perfil profissiográfico[48] desejado é uma

46 SIMOES, H.C.. As Concepções Docentes nos Cursos de Direito e a Prática Pedagógica Contemporânea. In: Maria Creuza de Araújo Borges; Samyra Haydee Dal Farra Naspolini Sanches. (Org.). Direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos I. 1ªed. Florianópolis: CONPEDI, 2014, v. 1, p. 139-165. RAMOS, Fernanda Barreto; AZEVEDO, Gabrielli Agostinetti. O ensino jurídico no Brasil no período colonial e imperial e a sua evolução histórico-metodológica In: CARVALHO, Evandro Menezes de (orgs.; et al) Representações do professor de Direito.1ª edição. PR, CRV, 2012.

47 FELIX, Loussia P. M, ONO, Taynara Tiemi. EDUCAÇÃO JURÍDICA EM UMA DIMENSÃO DE ACESSO E PERMANÊNCIA VIA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: o caso da Faculdade de Direito da UnB. In: X Congresso Nacional De Ensino Do Direito Vii Seminário De Ensino Jurídico E Formação Docente. Caderno de resumos e programação dos grupos de trabalho. Disponível em: http://abedi.org/wp-content/uploads/2018/03/Caderno-ABEDi-2018-Versao-Congresso.pdf , acesso em jun/2018.

48 Chamamos aqui de PERFIL PROFISSIOGRÁFICO a indicação nos PPCs de Direito das características sejam técnicas, cognitivas, psicológicas, sociais ou emocionais que foram elencadas como importantes na formação do jurista conforme: FAIAD, Cristiane; COELHO JUNIOR, Francisco Antonio; CAETANO, Patrícia Fagundes and ALBUQUERQUE, Anelise Salazar. Análise profissiográfica e mapeamento de competências nas instituições de segurança pública. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2012, vol.32, n.2, pp.388-403. http://dx.doi.

premissa. Na sequência, refletiremos sob outra perspectiva o perfil judicializante que vai em direção ao órgão de classe, a OAB. Verificaremos, a partir da análise de alguns Exames de Ordem, primeira e segunda fases, que componentes curriculares, conteúdos, temáticas e práticas são solicitadas para verificação da capacidade dos candidatos que os habilite à inscrição profissional na classe advocatícia.

org/10.1590/S1414-98932012000200009 , acesso em set/2017.

2. Matriz curricular como espelho de um perfil de jurista judicializante

Nesse item analisaremos a modelagem curricular atual dos cursos, tanto a parte destinada às teorias, as técnicas, como às práticas, às funções do advogado, ao foro e aos trabalhos advocatícios classicamente identificados[49]. Dessa forma, liga-se aqui o prestígio da função social dos juristas[50] à formação identificada como técnica/manualesca[51] fartamente encontrada na literatura. Ainda a escassez de pesquisadores no Direito[52] a necessidade de formar profissionais que saibam resolver problemas de outras formas que não a judicializada para a superação da concepção de que são juristas somente os que exercessem atividade forense[53]são elementos que têm suas origens nos cursos jurídicos e que serão aqui revisitados.

Além disso, para àqueles que desejarem entrar para a classe profissional a caminhada ainda não chegou ao fim e é árdua após o diploma. Adentraremos assim, no segundo momento desse capítulo, no campo de estudo que entendemos é colaborativo, de igual forma, para o perfil de egresso processual, forense e litigante. A OAB, órgão de classe, reguladora da atividade profissional do advogado contribui de várias formas para a consolidação do profissional contencioso uma vez que encontra nesse órgão apoio e fundamento para o modelo.

Perceberemos que em função da OAB tanto os projetos pedagógicos, como as matrizes jurídicas buscam consonância com a Ordem dos Advogados. Assim, os cursos são pensados e, interna e externamente avaliados, em termos de possibilidade de mais aprovar na OAB. Essa situação cria uma distorção em relação a muitos dos objetivos encontrados nos PPCs uma vez que a prioridade é a aprovação do estudante.

---

49 VENÂNCIO FILHO, Alberto. Das Arcadas ao Bacharelismo. 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo, Perspectiva, 2011.

50 GROSS, Clarissa Piterman. Montar e justificar uma disciplina jurídica refletindo sobre o problema da "prática" no Direito e no ensino do Direito. IN Ensino do Direito em debate: reflexões a partir do 1º seminário ensino jurídico e formação docente. Ghirardi, José Garcez e Felerbaun (org), SP, Direito FGV, 2003. p. 217.

51 STRECK, Lenio. Curso de tecnólogo jurídico: assumimos a rabulice de vez no ensino de Direito. Consultor Jurídico. 1 de ago. 2016. Disponível em: http://www.conjur.com.br/2016-ago-01/streck-curso-tecnologo-juridico-rabulice-ensino-direito acesso em nov. de 2016

52 NOBRE, Marcos. Apontamentos sobre a pesquisa em Direito no Brasil. Cadernos DIREITO GV; 2005, v. 1, n.1, Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2779/Pesquisa_Direito_Cadernos_Direito_GV.pdf?sequence=1&isAllowed=y . acesso em mar/2017.

53 RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A reforma curricular nos cursos jurídicos e a portaria n.º 1.886/94MEC. In: I seminário nacional de ensino jurídico, cidadania e mercado de trabalho. (1995: Curitiba). Anais. Curitiba: UFPR, Faculdade de Direito, 1995, p.117-126.

Para entender melhor a linha de pensamento que tomaremos aqui iremos descrever a atuação do conselho apenas por meio de um fundamento: o Exame de Ordem. O modelo utilizado de provas, tanto no que se refere ao tipo de questão como ao tipo de conteúdo vêm ao encontro da formação jurídica que encontramos nos cursos de graduação. Anteriormente a essas análises é preciso adentrar na constituição matricial dos cursos em vista de aspectos como o foco no processo e seu desenvolvimento ao longo dos cinco anos de formação que é o que será trabalhado abaixo.

2.1. O foco no processo caracterizando a formação judicializante do jurista da educação superior

Nesse item analisaremos, amiúde, o formato matricial da educação jurídica que levantamos nas amostras. Observaremos a modelagem atual de curso, tanto a destinada à teoria, as técnicas, como às práticas, às funções do advogado, ao foro e aos trabalhos advocatícios classicamente identificados[54]. No próximo momento, será feita uma crítica à falta de conexão entre as disciplinas e suas principais causas e discutiremos sobre a oferta de disciplinas distintas ao Processo como possível meio de conectar o curso aos cenários regionais sensibilizando, inclusive, para novos modelos programáticos de cursos jurídicos.

2.1.1. O crescimento do Processo ao longo do curso como inibidor para outras formas de resolver conflitos

Primeiramente, para que se conheçam as matrizes curriculares selecionadas apresentamos, no quadro 1 abaixo, os itens analisados nesse estudo em cada uma das 22 instituições. O número total de disciplinas, o número relativo ao recorte processual e não processual como mediação, arbitragem e conciliação e suas porcentagens foram levantadas para o estudo e entendimento da situação.

54 VENÂNCIO FILHO, Alberto. Das Arcadas ao Bacharelismo. 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo, Perspectiva, 2011.

Quadro 2- Análise geral das Matrizes Curriculares

Instituição	Total de disciplinas do curso de Direito	Disciplinas de Processo- teóricas e práticas	Porcentagem entre processual e outras disciplinas	Disciplinas com alguns conteúdos de Processo	Disciplinas voltadas a outras formas de resolução de conflitos- teóricas e práticas	Porcentagem de disciplinas de outras formas de resolução de conflitos
1.UNIP- BRASÍLIA	87	18	20%	Sem análise	2- **Obrigatórias**, 30h: - Métodos Alternativos e Resolução de Conflitos: Arbitragem; - Métodos Alternativos e Resolução de Conflitos: Negociação e Mediação.	2,2%
2.PUC- MINAS	68	14	20%	2	X	0%
3.UNIFOR- FORTALEZA	53	12	22%	3	**Obrigatória:** -Soluções Extrajudiciais de Conflitos	1,8%
4.MACKENZIE- SP	78	20	25%	2	**Obrigatória:** Laboratório de Conciliação, Mediação e Arbitragem.	1,2%
5.FGV-SP	59	9	15%	1	4- **Obrigatórias** - matriz 2013 -Oficina de Prática Jurídica II- Técnicas de Negociação e Mediação; Oficina de Prática Jurídica III- Arbitragem; Oficina de Prática Jurídica V: redação e estratégia processual (conforme ementa); Clínica de prática Jurídica I e II	3,3%
6.ANHEMBI- MORUMBI- SP	64	23	35%	3	X	0%

Instituição	Total de disciplinas do curso de Direito	Disciplinas de Processo- teóricas e práticas	Porcentagem entre processual e outras disciplinas	Disciplinas com alguns conteúdos de Processo	Disciplinas voltadas a outras formas de resolução de conflitos- teóricas e práticas	Porcentagem de disciplinas de outras formas de resolução de conflitos
7.ESTÁCIO- RJ	60	14	23%	3	X	0%
8.USP- RIBEIRÃO PRETO	78	15	19%	0	matriz 2016 **Obrigatória**- Direito Processual Civil- Temas Específicos- Solução de Controvérsias- Arbitragem- 45h 3- **Optativas** -Práticas de Conciliação I- 75h - Prática da Conciliação II- 75h - Métodos de Resolução de Conflitos e desenhos de Solução de Disputas- 30h	5,1%
9.UFRGS	66	23	34%	1	X	0%
10.UNICEUB BSB- DF	56	15	26%	2	X- matriz 2006	0%
11.FACULDADE CATÓLICA DE RONDÔNIA	68	16	23,5%	Sem análise	1- **Obrigatória** -matriz 2013.1 -Meios Alternativos de Resolução de Conflitos- Arbitragem, Conciliação e Mediação.	1,4%

Instituição	Total de disciplinas do curso de Direito	Disciplinas de Processo- teóricas e práticas	Porcentagem entre processual e outras disciplinas	Disciplinas com alguns conteúdos de Processo	Disciplinas voltadas a outras formas de resolução de conflitos- teóricas e práticas	Porcentagem de disciplinas de outras formas de resolução de conflitos
12.UFPR-PARANÁ	58	13	22%	Sem análise	3- **Tópicas (optativas)** , 30h: -Práticas Restaurativas; -Negociação Coletiva e Sindicalismo; -Meios alternativos de Solução dos Litígios.	5,1%
13.UFC- CEARÁ	47	10	21%	Sem análise	X	0%
14.UNICESUMAR	43	11	25,5%	Sem análise	X- matriz 2015	0%
15.FACELI- FACUL. MUNICIPAL LINHARES-SP	69	20	28,9%	2	X	0%
16.FEMA-RS	67	16	23,8%	4	1-**Obrigatória** - matriz 2017 -Resolução Extrajudicial de Conflitos 40h	1,4%
17.UNIFAP- AMAPÁ	65	12	18,4%	3	X	0%
18.UNIRV- MUNICIPAL GOIÁS	63	16	25%	2	X	0%
19.UNIT- SERGIPE	56	16	28,5%	1	X	0%
20.UNIVER. CATÓLICA DE BRASÍLIA	57	14	24,5%	3	1-**Optativa** - matriz 2009 - Mediação e Arbitragem- nas optativas 50h	1,7%
21.UNIVER. DO ESTADO DO AMAZONAS-	66	14	21%	3	X – matriz 2015	0%
22.UNIVER. REGIONAL DE BLUMENAL- SC	78	22	28%	1	2-**Obrigatórias** -Meios Adequados de Resolução de Conflitos-, 36h -Arbitragem optativa, 36h	2,5%

Fonte: Elaboração própria

A partir da visão geral dos programas curriculares surge o curso de Direito da Anhembi/Morumbi-SP como modelo. A escolha foi em função de apresentar um percentual de disciplinas de Processo de 35% e, por isso, contribuir melhormente para as diversas ocorrências encontradas em todos os outros cursos. A partir desse dado, será detalhada e analisada a questão da progressão e amplificação da educação processual judicial e da compartimentalização e sequenciamento dos conteúdos na matriz utilizando como amostra apenas a disciplina destacada de Direito Civil, em negrito, e seus desdobramentos ao longo do recorte feito. A seguir:

Quadro 3- Disciplinas que fundamentam, apresentam e desenvolvem o Processo conforme matriz do curso na IES Anhembi/Morumbi:

• DIREITO CIVIL III	**3º Semestre**
• DIREITO CONSTITUCIONAL II	
• DIREITO EMPRESARIAL II	
• DIREITO PENAL II	
• TEORIA GERAL DO PROCESSO	
• DIREITO CIVIL IV	4º Semestre
• DIREITO DO TRABALHO I	
• DIREITO PENAL III	
• DIREITO PROCESSUAL CIVIL I	
• FILOSOFIA DO DIREITO	
• METODOLOGIA – CIENCIA E NORMAS TECNICAS	
• ANTROPOLOGIA E CULTURA BRASILEIRA	5º Semestre
• DIREITO CIVIL V	
• DIREITO DO CONSUMIDOR	
• DIREITO DO TRABALHO II	
• DIREITO PROCESSUAL CIVIL II	
• DIREITO PROCESSUAL PENAL I	
• DIREITO CIVIL VI	6º semestre
• DIREITO PROCESSUAL CIVIL III	
• DIREITO PROCESSUAL NO TRABALHO	
• DIREITO PROCESSUAL PENAL II	
• PRATICA CIVIL I	
• PRATICA PENAL I	

Fonte: Elaboração própria

A demonstração iniciará pelos 3º, 4º, 5º e 6º períodos/semestres para evidenciar a formação para o Processo ligado estreitamente ao contencioso. A disciplina de Direito Civil - D.C. foi compartimentada em alongados I, II, III, IV, V e VI segmentos, finalizando no 6º período/semestre, ainda que nossa demonstração tenha iniciado pelo III segmento. A extensão e o seccionamento da matéria indicam não apenas a quantidade de conteúdos que pretende impingir aos estudantes no recorte do campo, mas ainda a confiança na importância desses conteúdos para a carreira jurídica nesse

modelo fragmentado e territorializado[55] de educação.

Ao lado dos conteúdos relacionados ao campo teórico do Direito Civil-D.C. é inserida na grade, a partir do 3º semestre, a matéria de Teoria Geral do Processo-T.G.P. que inaugurará, de forma geral e como o nome sugere, os temas relacionados à área técnica processual do curso. O T.G.P. irá construir, em segmentos subsequentes, e junto às várias áreas do Direito o Processo que lhe é correspondente, nesse caso, os relacionados ao D.C.. Nesse recorte, é inserido ao programa a disciplina de Direito Processual Civil I, II, III, IV e V.

Da mesma forma que sucede ao Direito Civil, acontece com várias outras disciplinas como Direito do Trabalho e Direito Penal, onde se acresce, por exemplo, ao estudo da área, as instruções processuais e as práticas processuais correspondentes. Nesse modelo, com o desenrolar da matriz percebe-se o hipertrofiamento[56] do Processo que se intensifica e gradativamente monopoliza os estudos jurídicos em suas mais variadas áreas de atuação, em uma concepção claramente técnica processual de formação, ficando fora outras possibilidades de resolver conflito, como os chamados *meios alternativos.* Fique claro que a amostra utilizada não é exceção as outras IES-matrizes analisadas nesse estudo, em caderno anexo[57].

Para confirmar e esclarer sobre os conteúdos desenvolvidos no Processo no D.C. trouxemos ementas relacionadas. Informamos que servem como exemplo dos tipos de conteúdos teóricos transmitidos nessas matérias uma vez que não obtivemos acesso às ementas originais da IES identificada. Nesses casos, entendendo que há uma similaridade de conteúdos, as amostras abaixo apresentam uma ideia do que, normalmente, se encontram nessas disciplinas.

55 FORMOSINHO, João. Dilemas e Tensões da atuação da universidade frente à formação de profssionais de desenvolvimento humano. São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação- Universidade de São Paulo- USP. 2009. Cadernos de Pedagogia.

56 PEREIRA, Caleb Salomão. O mal-estar do Direito: Teologia pedagógica, pensamento dogmático, simbolismo despótico e fetiche processual. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. (org). Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia. Editora CRV, PR, 2011. p. 35-60.

57 Solicitar anexos por: maristela.castro@hotmail.com ;

Quadro 4- Disciplinas e ementários (referências no texto)

DIREITO CIVIL[1]	**De forma geral a disciplina trata sobre o Direito privado em vista das relações particulares entre pessoas. Institui as normas relativas ao Estado, à capacidade das pessoas, às relações família, patrimônio, transmissão de bens, negócios, contratos e obrigações.**
TEORIA GERAL DO PROCESSO[2]	Lide. Fontes do direito processual. Princípios do direito processual. Processo civil e acesso à justiça; jurisdição. Tutela jurisdicional. Competência. Organização judiciária. Ação. Teorias da ação. Elementos da ação. Condições da ação. Processo. Sujeito do processo. Partes. Terceiros. Objeto do processo. Atos processuais. Comunicação dos atos processuais
DIREITO PROCESSUAL CIVIL I e II [3]	Processo de conhecimento individual e coletivo. Procedimentos comuns e especiais. Teoria da execução. Processo executivo, sua finalidade, exigências e espécies. Meios de Impugnação às decisões judiciais. Teoria dos recursos. Impugnação das decisões judiciais mediante recursos e ações autônomas. Recursos cabíveis contra as decisões judiciais, seus requisitos, efeitos e peculiaridades. Tutelas de urgência. Jurisdição constitucional. Ações autônomas de impugnação de decisões judiciais. Jurisdição constitucional. Ações Constitucionais. Tutelas de urgência: satisfativa e cautelar. Coisa julgada.
PRÁTICA CIVIL [4]	Prática de atos processuais de instauração do processo, resposta do réu, audiência preliminar, instrução probatória e audiência de instrução e julgamento. Desenvolvimento de atividades práticas reais e simuladas, compreendendo atendimento e orientação ao público e elaboração de peças relativas às tutelas recursal, executiva, de urgência, diferenciadas e de família.

1 GONÇALVES, Carlos Roberto. Direito Civil esquematizado. Vol. 1, SP, Saraiva, 2011.

2 PUC/RJ- Pontifícia Universidade Católica do RJ. Ementa do curso de Direito. Disponível em: https://www.puc-rio.br/ferramentas/ementas/ementa.aspx?cd=JUR1530 acesso em mar/2017.

3 Faculdade Estadual de Maringá. Ementa do curso de Direito. Disponível em: http://www.ddp.uem.br/ementas-das-disciplinas/12-disciplinas-do-curso acesso em mar/2017.

4 Idem

Fonte: Elaboração própria

Como se percebeu a premissa da formação jurídica monotemática no Processo é caracterizada acima. Enfatizamos que além da amostra identificada o episódio ocorre em diversas outras áreas, ou seja, segue-se o percurso de estudos teóricos até a prática processual, passando antes pelo desenvolvimento de conhecimentos técnicos e instrumentais. Privilegia-se, assim, uma lógica linear da educação tradicional partindo-se da teoria para a prática e de conteúdos genéricos para outros os mais restritos e específicos[58].

Apesar dos aspectos curriculares monotemáticos quanto ao modelo de resolver conflitos que acaba por restringir a formação jurídica se observa o desejo de um perfil

58 CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores e currículo no ensino superior: reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: José Augusto Pacheco; Maria Célia Moraes; Maria olinda Evangelista. (Org.). Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares. 01ed.Porto: Porto Editora, 2003, v. 01, p. 67-81.

de egresso articulado, inteiro e conectado às problemáticas atuais no material estudado. De outro lado, no entanto, identifica-se o distanciamento rígido e estanque entre as disciplinas dentro do módulo e dentro do curso. A modelagem seccionada dificulta a articulação e a compreensão do todo que se constitui necessária para a construção do perfil profissional almejado.

2.1.2. A falta de conexão entre as disciplinas apresentadas na matriz curricular como fator desarticulador do perfil de egresso

Em todos os cursos analisados nesse estudo, encontraram-se padrões similares tanto de modelos de cursos como de objetivos e perfil desejado de egresso. Nessas similaridades percebeu-se questões relacionadas à conexão entre os estudos, correspondência entre as disciplinas de uma e outra IES e práticas pedagógicas assemelhadas. Em todas as instituições essa desarticulação interna do curso prejudica e impede tanto a visão do perfil de egresso como alvo, como seu próprio atingimento.

Um curso articulado internamente onde os nomes das disciplinas, suas cargas horárias, as ementas e as bibliografias são pensadas, ajustadas e integradas conduz naturalmente ao perfil desejado de curso. É fato que apenas algumas instituições refletem e questionam[59] o melhor tipo de percurso pedagógico para os cursos de Direito sob essa perspectiva. Na verdade, o modelo de construção dos PPCs utilizado majoritariamente até agora foi incontestável e largamente aplicado ao longo dos anos.

Compondo o fundamento do curso a metodologia, normalmente de aulas conferenciais, muitas vezes acompanhadas por conteúdos apostilados onde o docente explana/transmite a matéria e os discentes memorizam e decoram, completam a concepção ainda forte de educação e, portanto, do ensino jurídico desatento as articulações necessárias. Há pouco que as inquietações pedagógicas entraram no cenário da educação jurídica. Somado a isso, pensar em metodologias pautadas na reflexão sobre como o ser humano aprende, que recursos, que atividades e que avaliações podem oferecer uma formação integral[60] nas perspectivas cognitivas, emocionais, físicas, sociais e profissionais entraram recentemente em pauta.

Nos dias de hoje, em vista da complexificação das relações sociais e das novas

59 GRINOVER, Ada Pellegrini. O advogado e a formação jurídica. Revista da Faculdade de Direito, São Paulo, v. 73, p. 103-114, jan. 1978. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66847 . Acesso em maio 2017.

60 VIEIRA, Oscar Vilhena. Desafios do ensino jurídico num mundo em transição: o projeto da Direito GV. Revista de Direito Administrativo, Rio de Janeiro, v. 261, p. 375-407, set. 2012. ISSN 2238-5177. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/8861/7683. Acesso em: 20 Set. 2017.

concepções de educação que centralizam o estudante como agente de sua própria aprendizagem não cabem itinerários formativos fragmentados em pequenas disciplinas que pouco fazem sentido. Ainda não são aconselhados métodos inflexíveis e rígidos[61] que pressupõem igualdade e similaridade na forma, no percurso e no tempo de aprender dos indivíduos uma vez que a construção das aprendizagens diz respeito, em primeiro lugar, aos próprios indivíduos e a seus processos cognitivos internos e subjetivos.

É importante procurar novas possibilidades de roteiros educativos, oferecendo ao estudante opções, linhas de formação[62] e metodologias condizentes com as dinâmicas sociais, com a pesquisa, com os tempos e formas de aprendizagem de cada um. Inclusive, ele deve estar apto a lidar com as tecnologias que dão aporte e impulsionam aprendizagens por meio de múltiplas portas e caminhos para o conhecimento. Nesse sentido, a escolha de competências que devem ser oferecidas e desenvolvidas ao longo do curso tomam proporções maiores mesmo que o perfil profissiográfico.

Nesse sentido, o estudante, afora a aprendizagem de uma profissão precisa aprender a aprender. Isso significa que, além de um conhecimento teórico e técnico sobre determinado assunto ou labor precisa saber lidar com as incertezas das mudanças constantes de cenários, resolvendo problemas complexos e gerenciando seu tempo e trabalho mais que um produto ou tarefa. As universidades, a partir dessas realidades e contingências podem pensar e repensar seus programas curriculares para um futuro onde talvez, no caso de advogados, por exemplo, um software possa substituir muitas de suas atividades, privativas da função até mesmo, e que hoje são feitos essencialmente por eles. Nesse sentido, há necessidade de atualização de objetivos, metodologias, programas e matrizes curriculares dando espaço à coerência programática, conexão e que indicação satisfatória de um percurso ao perfil de egresso desde os anos iniciais de formação.

No estudo das matrizes dos cursos de Direito observamos nos primeiros módulos a constituição de um eixo de formação fundamental, com uma listagem de disciplinas demarcadas por áreas e territórios de campos específicos e não jurídicos, chamadas de propedêuticas[63] ou introdutórias. Nele estão constituídas importantes áreas de

61 GRINOVER, Ada Pellegrini. O advogado e a formação jurídica. Revista da Faculdade de Direito, São Paulo, v. 73, p. 103-114, jan. 1978. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66847 . Acesso em maio 2017.

62 Idem

63 BRANDÃO, Fernanda Holanda de Vasconcelos. Desjudicialização dos conflitos: necessidade de mudança de paradigma na educação jurídica. VASCONCELOS, F. H. . Desjudicialização dos conflitos: necessidade de mudança de paradigma na educação jurídica. 2015. Apresentação de Trabalho no XXIV Encontro Nacional do CONPEDI-UFS

estudo como a Ética, a Sociologia, a Antropologia e a História. Infelizmente, não há indicativos que se relacionam umas com as outras dentro do módulo ou dentro do curso. Em vista disso, o necessário proveito no contexto geral da formação jurídica fica prejudicado.

Apesar do eixo de formação fundamental ser indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Direito e não tratar de temáticas diretamente vinculadas ao Processo, mas sim de uma formação chamada de base, para fazer jus ao lugar que ocupa nessa formação jurídica deveria estar articulada ao mundo jurídico. Trazer conteúdos da área de sociologia ou psicologia de forma desconexa ao Direito causa estranhamento e alheamento ao curso quando não um profundo desinteresse por parte dos estudantes.

Não há como atrair a atenção dos estudantes de Direito para determinados assuntos se, primeiro, esse conhecimento não apresentar alguma utilidade relevante, seja pessoal ou profissional. Em segundo lugar, se a metodologia adotada não aproximar as situações reais de vida, problemas a serem resolvidos[64], desafios e conhecimentos à resolução das problemáticas desse mundo pessoal e profissional. Quando se fala em conhecimento útil, se quer dizer que precisa acessar o ser humano de forma significativa, oportunizando maior consciência de si, dos outros, do ambiente, das melhores escolhas e utilizando-se para isso de reflexões, de análises, de críticas e de tomada de decisão[65].

As DCNs indicam que esses conhecimentos fundantes podem completar e complementar o campo de estudos. Se atentarmos, aliás, à indicação normativa, questão que merece atenção é que não há referência a que sejam apresentadas em formato disciplinar. Aberto e flexível se encontra esse eixo para outros meios de realização como a integração ou mesmo dissolução em vários outras matérias, estudos, conteúdos e atividades. Da mesma forma, tal qual o eixo I, não há, para os outros dois eixos, indicativo de que sejam constituídos, obrigatoriamente, em um formato disciplinar, mas que sejam ofertados conteúdos essenciais e haja, entre esses eixos, interligações que, presume-se, sejam significativas e uteis ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Além do relevante sentido das aprendizagens sobre como o ser humano se desenvolve e

64 FAIX, Wagner G., MARGENTHALER, Jens. Tradução de Danuza Corradine Knuth. O poder criativo da educação: sobre a formação da personalidade criativa como condição da inovação e do sucesso empresarial. Curitiba, IEL/PR, 2016.

65 Idem

se relaciona antropológica e psicossocialmente se esses conhecimentos não apresentarem ainda uma lógica intrínseca ao mundo jurídico tornam-se fragmentados dentro do curso e reduzidas suas importâncias. Por sua vez, se não forem úteis[66] e não trouxerem um sentido dentro dos contextos jurídicos contribuindo a respostas mais adaptadas e coerentes correm o risco de falharem na intenção primária de ampliar as reflexões e análises jurídicas. As diretrizes indicam que esses conteúdos devem apresentar sólida formação humanística e generalizante[67], ou seja, que potencializem e fundamentem o olhar jurídico do profissional pelas lentes da ética, da sociologia, da psicologia e etc.

Dessa forma, os conteúdos não podem ficar encerrados em suas áreas de atuação dentro de um espaço eminentemente jurídico, mas permeando e colaborando para que o estudante desenvolva as competências necessárias ao século XXI, ao viver em sociedade e a sua formação como ser humano. A coerência, o objetivo e o nexo desses conteúdos quem deve dar é o Projeto Pedagógico de Curso e os docentes por meio de metodologias adequadas, planos de estudos e ambientes de aprendizagens que favoreçam o uso e o afloramento desses conhecimentos.

Em nosso entendimento, devido a relevância de tais temáticas e estudos supracitados seria importante a sua redistribuição ao longo do curso de forma inter e transdisciplinar, como veremos exemplos logo abaixo. Muitos docentes juristas entendem essa área como propedêutica, como dissemos acima, no entanto, não as entendemos dessa forma. Acreditamos que são explicativas e fundamentais às compreensões e dinâmicas sociais[68] que envolvem os conflitos e as relações humanas e, por isso, não apenas fundamentais ao curso, mas à vida. Tal concepção justifica atenção especial às temáticas ao longo da formação uma vez que o perfil de egresso deve coincidir tanto com o projeto de curso, quanto com as necessidades da sociedade.

Conforme o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-LDB[69] infere a educação, deve abranger processos formativos para a vida familiar, para a melhor convivência humana, para a organização da sociedade, para o desenvolvimento cultural, espírito científico e pensamento reflexivo e não se limitar ao trabalho, à profissão, a técnicas ou a procedimentos. As disciplinas fundamentais comportam as reflexões

66 HENGEMÜHLE, Adelar. Gestão de ensino e práticas pedagógicas. 7ª edição, RJ, Vozes, 2011.

67 GRINOVER, Ada Pellegrini. O advogado e a formação jurídica. Revista da Faculdade de Direito, São Paulo, v. 73, p. 103-114, jan. 1978. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66847 . Acesso em maio 2017.

68 MARQUES, Fabiano Lepre. A crise do ensino jurídico a partir do pacto de mediocridade: uma tentativa de superação através da formação docente. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. (org). Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia. Editora CRV, PR, 2011. Pp 109-124.

69 BRASIL, Lei nº 9394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm acesso em mar./2017.

necessárias à formação jurídica descrita na LDB.

É importante esclarecer o que se entende aqui por inter e transdisciplinaridade. A primeira grande e importante característica desses termos é que são modelos pensados a partir de conexões e convergências[70], ou seja, pressupõe ligação e interação das disciplinas com a concepção do curso. Nos temas ou conteúdos inter e transdisciplinarizados haverá conexão com sentido e fundamento entre as matérias. Assim, por exemplo, um tema pode ser entendido a partir da geografia, da química, do português porque contém todos esses elementos ao mesmo tempo e pode ser observado e analisado a partir deles.

Em vista da capilaridade e adaptabilidade dos modelos inter e transdisciplinar contextos e problemas existentes nas realidades dos estudantes, de sua localidade, regionalidade ou mesmo internacionais poderão ser observados e analisados. Por exemplo, a ética, dentro da sociologia, antropologia, história pode ser refletida desde as questões ambientais, de sustentabilidade, de criminalidade e dos direitos humanos ou da corrupção, mas pode também ser trabalhada entre áreas/cursos, discutindo questões nacionais ou mesmo globais como imigração ou terrorismo, o que torna os estudos mais completos, expandindo a capacidade de análise e crítica como hoje já acontece em muitas salas de aula.

Temáticas do campo da psicologia podem ser tranversalizadas internamente ou externamente ao curso. Por exemplo, dentro do Processo, o tema pode ser trabalhado em vista de como os desejos de vingança impedem o fim razoável de determinadas lides ou da ação processual, ou ainda o porquê de certos desejos e emoções se fortalecerem a ponto de impedir a razoabilidade jurídica. Logicamente questões como essas devem ser preconizadas por formação de professores condizentes com o modelo mais sistêmico e transversal, como veremos adiante.

Ainda, de forma transdisciplinar, temáticas sobre como o ser humano é afetado psicologicamente nos casos de trabalho escravo, exploração sexual e como são importantes múltiplas soluções, intervenções e olhares no combate à violência e à ressocialização, além do estudo de sanções, tipificação de crimes, ressocialização, justiça restaurativa ou outras temáticas podem ser estudadas. Logicamente que, dentro do formato hoje utilizado de construção e modelagem de cursos tais elementos se tornam complexos.

No caso brasileiro o docente ainda ocupa um papel centralizador de ensinar, o que

70 LÜCK, Heloisa. Psicologia interdisciplinar: fundamentos históricos metodológicos. 11ª edição, RJ, Vozes, 2003.

significa que ele deveria saber muitos conteúdos e conhecimentos, para dar conta de um trabalho interdisciplinar. Modelos mais descentralizados, onde posiciona o estudante como protagonista da aprendizagem facilitam estudos desse tipo. Nesses casos, o próprio estudante faz a pesquisa, as consultas, constroem os trabalhos e apresentam, conforme o docente orientar.

Dito isso, no segundo eixo, Formação Profissional surgem, preponderantemente, os conteúdos teóricos, fundamentalmente das diversas áreas jurídicas, e os técnicos/processuais. Nesse lugar, aparecem disciplinas como o Direito Constitucional, Penal, Civil e o Empresarial, dentre outros, ainda que disciplinas do Eixo Fundamental também tenham espaço. Tendo o mesmo formato do eixo anterior vão se constituindo aqui estudos do direito material e substancial, sendo que, esses últimos, se tornam cada vez mais focados em procedimentos, instrumentalização e técnicas processuais. Também nesse caso entendemos que, da forma como estão organizados e pensados os conteúdos na matriz curricular, as chances de interdisciplinaridade e os estudos de problemáticas comuns às áreas diminuem, uma vez que cada disciplina fala apenas de seu território de conhecimento. Novamente, a falta de interconexão dificulta o estabelecimento do perfil de jurista pretendido tanto para a compreensão do estudante, como do professor.

No seguimento, o último eixo, descrito como de formação prática é facilmente identificado ao final dos cursos e distinto do momento teórico. Apesar de uma aparente indicação de segmentação dos eixos, a orientação da Diretriz é para que agregue, nesse momento, teoria e prática. Não somente nos cursos de Direito encontramos a organização dispersa, onde o estudante é apresentado à realidade da profissão e, finalizando de forma cindida o conhecimento teórico do prático, realiza os estágios determinados nas Diretrizes Curriculares. O modelo é repetido na grande maioria dos cursos superiores. Por sua vez, uma vez separadas teoria e prática na matriz, ao exemplo do que demonstra na Universidade Católica de Rondônia, Universidade Federal do Ceará ou ainda na Universidade Estácio de Sá como se pode visualizar, ocorrendo o isolamento entre os saberes do conhecimento teórico e da experiência[71] a posterior tentativa de associação se apresentará sempre parcial e deficitária.

Ressalta-se, no entanto, que um importante recurso vem sendo utilizado, o de práticas simuladas integradas ao curso aparecendo esse modelo nas amostras, nas

71 BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt , acesso em mar./2017.

matrizes da PUC-Minas, Estácio de Sá, Universidade Regional de Blumenau e Universidade Católica de Brasília. Disciplinas como Estágio Orientado-Observação; Estágio Orientado- Simulação; Prática Simulada; Estágio Supervisionado-Prática Simulada contribui para um exercício discente onde erros e medos, por exemplo, podem ser trabalhados de forma segura. Apesar de o recurso ser apenas uma forma que pode ser contada fora da carga horária destinada aos estágios para o estudante se defrontar com possíveis situações controladas e analisadas dentro de um laboratório, a experiência servirá para aproximar os campos teóricos dos práticos e calibrar o perfil de egresso ao rumo do desejado no curso.

2.1.3. A insuficiência de conexão entre a teoria e a prática nos cursos de Direito que dificulta compreensões fundamentadas das realidades

É fato que a visão compartimentada teoria/prática na educação que se tem hoje no Brasil não é nova e nem foi fomentada por instituições, professores ou coordenadores, ainda que faça parte de uma cultura educacional. Parece ter seu nascedouro e ratificação em documentos normativos e constam nas DCNs do Direito, inciso III, do art. 5º da Resolução nº 9/2004, do Ministério da Educação. Apesar de avanços significativos da resolução em relação às anteriores como a liberdade para moldar, alinhar e construir o curso desejado apresentando-o no Projeto Pedagógico[72], a cisão entre as teorias e as práticas profissionais é preconizada no documento e precisa ser repensada.

No texto normativo das Diretrizes Nacionais dos cursos de Direito de 2004 percebe-se um sutil estímulo à fragmentação comprometendo a concepção de um ensino com características orgânicas, de caráter emancipatório e não bancária[73]. Integrar a teoria à prática apenas em determinados momentos do curso, geralmente ao final, apresenta fortes características de educação tradicional. No documento legal, somente no último eixo há referência à integração:

> III - **Eixo de Formação Prática objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos**, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

72 ROESLER, C. R.. Enfoque dogmático e enfoque zetético como pontos de partida para realizar a interdisciplinaridade no Ensino Jurídico Contemporâneo. Revista Eletrônica de Direito Educacional, Itajaí, v. 1, n.4, 2003. Disponível em: http://conversandocomoprofessor.com.br/artigos/arquivos/enfoquedogmatico.pdf , acesso em mar/2017.

73 FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. SP. Paz e Terra, 1997.

Autores como Mello[74], Morin[75], Freire[76], Rodrigues[77] e Santos[78] são peremptórios quanto à ideia de educação integrada, sem separação teórica/prática ou entre disciplinas. Segundo eles, o princípio das aprendizagens inicia-se pela compreensão das realidades dos estudantes, seguindo para a contextualização às realidades sociais de forma geral para tão somente, a seguir, chegar-se na teoria propriamente dita. A fórmula seria algo como problemas, reais ou simulados + análise com teoria e novas provocações práticas = novas compreensões. A inserção do mundo real nos espaços educativos traz sentido e utilidade efetiva ao conhecimento teórico acadêmico sendo um explicativo do outro, como dissemos acima. Modelagens que seguem esse formato tendem a integrar melhor as disciplinas articulando-as ao perfil almejado como demonstrado nos documentos encontrados na Fundação Getúlio Vargas, FGV, São Paulo. Nessa instituição, uma das que mais se diferenciaram em aspectos curriculares e pedagógicos das amostras levantadas, há clínicas e oficinas de práticas jurídicas[79] como podemos ver abaixo:

> As oficinas de prática jurídica são ministradas nos três primeiros anos do curso de graduação e têm por foco habilidades relacionadas à prática profissional: expressão verbal e textual, pesquisa, redação e estratégia processual, contratual e legislativa, manejo de legislação e jurisprudência, decisões empresariais e métodos alternativos de resolução de conflitos). A metodologia predominante nas oficinas é o emprego de exercícios práticos e métodos de simulação de situações concretas em sala de aula. As clínicas de prática jurídica, por sua vez, têm por foco a aproximação de teoria e prática em laboratórios temáticos, com a aplicação das habilidades e do conteúdo desenvolvidos nas demais disciplinas do curso. As clínicas estimulam o aluno a aperfeiçoar sua capacidade de tomar decisões de forma autônoma, trabalhar em equipe, lidar com questões éticas, negociar e formular estratégias na área temática escolhida, sob supervisão pedagógica de advogados orientadores, a fim de que possa se preparar para o complexo ambiente da advocacia. As clínicas temáticas têm, em síntese, a preocupação com o "continuum" da educação jurídica, evitando o distanciamento do direito em relação à realidade que o envolve.

74 MELLO, Guiomar Namo de. Políticas públicas de educação, Estud. av. [online]. 1991, vol.5, n.13, pp.7-47. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300002 , acesso em set/2017.

75 MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Tradução, Elaine Lisboa, 5ª edição, Porto Alegre, Sulina, 2015.

76 FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. 5ª edição, SP Cortez, 2001.

77 RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Pensando o projeto pedagógico dos cursos de Direito. Anuário da ABEDI, Florianópolis, Fundação Boiteux, v3, n4, 2006, pp, 269-286.

78 SANTOS, Boaventura de Souza, Da ideia de Universidade à Universidade de ideias. Revista de Ciências Sociais, n27/28, junho de 1989.

79 FGV-DIREITO-SP- Oficinas e Clínicas de Prática Jurídica. Disponível em: http://direitosp.fgv.br/oficinas-e-clinicas , acesso em abr/2018.

A prática que pode ser contabilizada ou não como estágio obrigatório, a depender do PPC, é um ato educativo[80] que apresenta situações reais que envolvem o ambiente do futuro trabalho. As circunstâncias e os fundamentos que a envolvem podem ser explicadas e entendidas a partir das teorias[81] que estão sendo estudadas que, por sua vez, trazem a compreensão e reflexão do por que as pessoas agem de determinadas formas e quais respostas poderiam resolver mais adequadamente essa ou àquela questão. Nesse modelo, teoria e prática ou prática e teoria, andam juntas no processo construtivo de aprendizagens. Por exemplo, um estágio em Direito Penal - D.P., pode se tornar um estudo alicerçado à luz de determinados fundamentos do Direito Penal. Nesse sentido, mais que atender ou entender um caso em D.P. o estudante ampliará seus conhecimentos sobre o D.P. propriamente dito. Sabemos que muitos docentes já se utilizam desses momentos o que torna ainda mais significativas as aprendizagens.

Quando do uso de contextos reais que são explicados por contextos científicos[82] a educação vai ao encontro de aprendizagens significativas, contextualizadas e problematizadas[83] e assim ocorre a interação e integração interdisciplinar e o perfil de egresso do curso. A proposta inicia com a apresentação de um problema real (ou simulado), levantamento de hipóteses, com críticas e análises empíricas sobre o assunto e posterior eflorescência dos fundamentos teóricos que respondem de forma adequada, aos problemas inicialmente expostos. Muito claramente o Arco de Maguerez[84] que demonstraremos adiante vem ao encontro desse modelo e indica um caminho a seguir par e passo.

Autores da área de educação, sendo o principal deles Lev Semyonovitch Vigotsky[85] defendeu que a aprendizagem se dá, primeiramente, por contextos reais de observação, questionamentos e interação com o mundo circundante. No entanto, é no contexto escolar/acadêmico onde principalmente acontecem as aprendizagens acumuladas historicamente pela humanidade. Nesse *loco* o real e o científico, ou seja,

---

80 BRASIL, casa Civil, Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm , acesso em set/2017.

81 HENGEMÜHLE. Adelar. Formação de professores: Da função de ensinar ao resgate da educação. 2ª edição, RJ, Vozes. 2008.

82 CARVALHO, Evandro Menezes de, VESTENA, Carolina Alves. Apresentação. In: CARVALHO, Evandro Menezes de (et al.). Representações do professor de Direito. Curitiba, PR, CRV, 2012.

83 BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A metodologia da problematização em três versões no contexto da diática e da formação de professores. Revista Diálogo Educativo, Curitiba, v. 12, nº 35, p-103-120, jan/abr 2012.

84 HENGEMÜHLE, Adelar. Futuro da educação: resgate da natureza humana-entre a razão e a emoção. Laços editora, 2017.

85 VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michel Cole (et al.). Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª edição, SP, Martins Fontes, 2007.

os conhecimentos metodicamente pesquisados e os experienciados pela sociedade se encontram e se completam, ampliando e aprofundando as aprendizagens, chamadas também de capacidades mentais superiores[86]. Para melhor exemplificar como podem ocorrer essas ligações e como se tornam significativas para os estudantes trazemos duas amostras, fruto de aprendizagens docentes desenvolvidas a partir da Formação Continuada de docentes das Faculdades da Indústria, em São José dos Pinhais, PR. A primeira, diz respeito ao curso de Direito e, a segunda do curso de Administração.

86 Idem

Quadro 5- FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

DATAS: 3, 4, 5/04/2018 – HORA: 18h -19h

Profa. F. M. G.

Local: Laboratório Faculdade das Indústrias-PR

Objetivo: Relatar uma prática pedagógica desenvolvida em 2017/2 ou 2018/1, **alinhando as competências almejadas pelo curso, os problemas e os conteúdos teóricos planejados no plano de ensino e a prática de acordo com as concepções pedagógicas exercitadas na formação de professores.**

Competência(s) desenvolvida(s) nessa prática pedagógica	**Competências desejadas no curso**	**Significado**
	Pesquisador	O estudante desenvolve a habilidade de investigar o problema apresentado por meio da doutrina
	Ético	O estudante percebe a relevância para o Direito de profissionais que aliem o conhecimento a valores universais, tais como a dignidade, liberdade, igualdade e sustentabilidade
	Resiliente	O estudante possui a capacidade de se adequar a situações diversas, bem como apresentar soluções diante de problemas novos porque compreende que em razão das novas tecnologias as mudanças na atual sociedade são repentinas
Problemas e conteúdos teóricos desenvolvidos nessa prática pedagógica	Problemas abordados	Referenciais teóricos (autores...) utilizados
	A desigualdade no Brasil	Luís Roberto Barroso Carlos Roberto Gonçalves
Momento inicial da prática: problematização	**Qual ou quais problemas você utilizou para provocar os acadêmicos?**	
	A desigualdade no Brasil frente a Constitucionalização do Direito Civil	
	Descreva como você desenvolveu esse momento (como apresentou o problema?; que perguntas fez?; como os acadêmicos reagiram?; que respostas deram?...)	
	O problema foi apresentado por meio do documentário "Ilha das Flores". Ademais foi apresentado o texto do Luís Roberto Barroso: "O triunfo tardio do direito constitucional no Brasil".	
	Como você avalia esse momento: conseguiu provocar e motivar os acadêmicos para buscar respostas/soluções/novas compreensões para o(s) problema(s) abordado(s)?; como você percebeu os acadêmicos neste momento?; sentiu eles provocados para aprender?; registrou alguma fala significativa?...	
	Alguns acadêmicos já conheciam o documentário. Contudo, **ficaram surpresos ao serem questionados qual era a relação do documentário com as questões constitucionais e com o Direito Civil.**	

Momento intermediário da prática: apresentar os referenciais teóricos (autores...) para que os acadêmicos possam resolver ou compreender o(s) problema(s) de forma fundamentada	**Quais foram os autores e referenciais que você utilizou para que os acadêmicos pudessem refletir sobre o(s) problema(s) e construir soluções e compreensões fundamentadas?**
	O texto do Ministro Luís Roberto Barroso: "O triunfo tardio do direito constitucional no Brasil"; bem como a obra do Ministro Luiz Edson Fachin: "A constitucionalização do Direito Civil". Por fim, utilizou-se a doutrina de Carlos Roberto Gonçalves. Direito Civil: Parte Geral.
	Descreva como você desenvolveu esse momento: você explicou, no começo, que os referenciais teóricos a serem agora estudados têm o objetivo de solucionar ou compreender o(s) problema(s) discutido(s) no começo?; apresentou autores?; pediu para os acadêmicos pesquisarem outros autores que discutem esse(s) problema(s)?; você expôs e explicou os referenciais?; ou de forma individual ou em grupo os acadêmicos os estudaram?; pediu para os acadêmicos utilizarem os referenciais teóricos para buscar soluções e compreensões do problema? ...
	Como se trata de turma do primeiro período do Direito, após a apresentação do documentário, o professor expôs a importância da evolução jurídica e da reaproximação do Direito com os valores éticos. Enaltecendo a importância da pesquisa e de o pesquisador de Direito entender como o Direito acompanha a evolução da sociedade e tenta apresentar soluções que visem a atender os fundamentos constitucionais que se embasam na dignidade humana. Para tanto, o professor se utilizou da doutrina apresentada como referencial da aula.
	Descreva o final deste momento: como você procedeu no final deste momento para saber que os acadêmicos conseguiram solucionar o(s) problema(s)?, os acadêmicos apresentaram suas reflexões de forma individual ou em grupo?; os acadêmicos conseguiram apresentar soluções e compreensões com argumento fundamentado?; poderia relatar um destes argumentos?; qual foi sua avaliação deste momento?...
	Os estudantes tiveram que apresentar suas reflexões em grupo. **O professor ficou surpreso com o fato de a turma de primeiro período de Direito compreender a proposta e fundamentar.** **Alguns dos relatos chamam a atenção, ora por já apontarem relação com o tema que a professora ainda não havia trabalhado e que seria no futuro desenvolvido e ora por perceber que há contradição entre o disposto na lei e a realidade vivenciada:** "O vídeo Ilha das Flores discute a relação do capitalismo e a falta da dignidade humana na ilha das Flores onde os porcos comem melhor que os habitantes necessitados da ilha. Casos descritos nos fatores acima. Por isso que no Brasil como descrito por Barroso há uma expressiva judicialização de questões políticas e sociais por causa da falta de aplicação das políticas públicas, isto é, a Constituição impor a Administração Pública os deveres da atuação ao mesmo tempo que fornece fundamento de validade para a pratica de atos de aplicação direta" Estudante Andreia Bertoli Porto "Ao assistir o documentário Ilha das Flores e analisar o texto Neoconstitucionalismo e Constitucionalização do Direito, é possível observar que há uma contradição entre a realidade e a Constituição, afinal, o que está escrito não é o que realmente ocorre na prática. O documentário nos mostra uma parcela que vive sem a igualdade de direitos e a dignidade que teoricamente garante a nossa atual Constituição (1988). Na Ilha das Flores, segundo o documentário, a parcela pobre da população que vive nesta ilha, é considerada inferior aos porcos, pois eles geram lucro ao seu dono", estudantes: Diana Puehler de Queiroz, Jake William Ravache Critchii, Liliane Teixeira de Carvalho, Mariana Chagas da Costa e Tamires de Fátima Gudas

Momento final da prática: exercício de compreensão ou solução dos problemas	**Para exercitar e conhecer se os acadêmicos agora sabem solucionar e compreender os problemas: que problemas e autores você apresentou neste momento?**
	Foram apresentados dados que relacionavam a desigualdade social no Brasil, bem como situações que versam sobre a judicialização de questões políticas.
	O que você solicitou aos acadêmicos?; como foi desenvolvido esse momento: de forma individual?; grupo?; as produções foram socializadas?; como?
	As equipes debateram em sala, tendo como base todo o conteúdo doutrinário disponível. Nesse momento, eles também poderiam apresentar outros textos.
	Em geral, como foi a sua percepção: eles conseguiram resolver os problemas de forma fundamentada?; atenderam satisfatoriamente o que você solicitou?; como percebeu que foi satisfatório ou não?....
	O primeiro período de Direito conseguiu satisfatoriamente resolver o problema apresentado.
Considerações finais sobre o processo vivido **Acredito que o processo metodológico de aprendizagem aqui utilizado está contribuindo efetivamente para as competências desejadas no perfil de egresso do curso.**	

E ainda,

Quadro 6- FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

DATAS: 3, 4, 5/04/2018 – HORA: 18h -19h

Prof. M. A. M.

Local: Laboratório Faculdade das Indústrias-PR

Objetivo: Relatar uma prática pedagógica desenvolvida em 2017/2 ou 2018/1, alinhando as competências almejadas pelo curso, os problemas e os conteúdos teóricos planejados no plano de ensino e a prática de acordo com as concepções pedagógicas exercitadas na formação de professores do IEL.

Competência(s) desenvolvida(s) nessa prática pedagógica	**Competências desejadas no curso**	**Significado**
	Capacidade de resolução de problemas	Reconhecer e definir problemas, equacionar, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer o processo da tomada de decisão em diferentes graus de complexidade.
	Inovatividade	Praticar comportamento empreendedor, levando em consideração o equilíbrio entre as questões produtivas, ambientais, tecnológicas e de responsabilidade social; empreender e analisar criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações.
	Aptidão para o trabalho em equipe	Atuar em equipes, entendendo e respeitando a diversidade humana.

Problemas e conteúdos teóricos desenvolvidos nessa prática pedagógica **Reveja: problemas x perguntas**	Problemas abordados	Referenciais teóricos (autores) utilizados
	Como reconhecer o perfil e características de um consumidor.	CARVALHO (2013); DORNELAS (2014).
	Como identificar oportunidades a partir de problemas e desafios do perfil identificado.	ROSA (2015).
Momento inicial da prática: problematização	**Qual ou quais problemas você utilizou para provocar os acadêmicos?**	
	Quem é o universitário calouro das Faculdades da Indústria? O que ele sente, fala, ouve, pensa? Quais são suas dores (problemas) e desejos?	
	Descreva como você desenvolveu esse momento (como apresentou o problema?; que perguntas fez?; como os acadêmicos reagiram?; que respostas deram?...)	
	Os estudantes da disciplina de Empreendedorismo foram apresentados a uma ferramenta conhecida como **mapa de empatia.** Trata-se de uma ferramenta bastante utilizada para construir o perfil e características de um público em particular. Então, os estudantes agruparam-se e cada uma das equipes recebeu uma folha (tamanho A2) e diversos post-its. O professor convidou-os a construírem um mapa de empatia das percepções a respeito do calouro universitário (vide fotos em anexo).	
	Como você avalia esse momento: conseguiu provocar e motivar os acadêmicos para buscar respostas/soluções/novas compreensões para o(s) problema(s) abordado(s)?; como você percebeu os acadêmicos neste momento?; sentiu eles provocados para aprender?; registrou alguma fala significativa?	
	Os estudantes ficaram extremamente motivados com a proposta. O grau de engajamento foi bastante elevado. Alguns estudantes perguntaram se poderiam expressar tudo que sabiam a respeito do assunto; o professor confirmou que sim, isso era possível. Foi possível observar que metade da turma não quis sair para o intervalo, continuando essa atividade. Ninguém foi embora até que a aula estivesse encerrada e todos ficaram muito animados durante todo tempo.	

Momento intermediário da prática: apresentar os referenciais teóricos (autores...) para que os acadêmicos possam resolver ou compreender o(s) problema(s) de forma fundamentada	**Quais foram os autores e referenciais que você utilizou para que os acadêmicos pudessem refletir sobre o(s) problema(s) e construir soluções e compreensões fundamentadas?**
	Os estudantes foram desafiados, na aula anterior, a lerem um trecho de um dos livros disponíveis na biblioteca virtual acadêmica, que trata justamente da problemática envolvida neste encontro: SCHNEIDER, Elton. A CAMINHADA EMPREENDEDORA: A JORNADA DE TRANSFORMAÇÃO DE SONHOS EM REALIDADE. Curitiba: Intersaberes, 2012.
	Descreva como você desenvolveu esse momento: você explicou, no começo, que os referenciais teóricos a serem agora estudados têm o objetivo de solucionar ou compreender o(s) problema(s) discutido(s) no começo?; apresentou autores?; pediu para os acadêmicos pesquisarem outros autores que discutem esse(s) problema(s)?; você expôs e explicou os referenciais?; ou de forma individual ou em grupo os acadêmicos os estudaram?; pediu para os acadêmicos utilizarem os referenciais teóricos para buscar soluções e compreensões do problema? ...
	Os estudantes foram apresentados para o processo empreendedor e como essa teoria poderia ser utilizada na resolução de problemas relacionados à identificação e avaliação de oportunidades. Foi solicitado, também, que os estudantes procurassem por artigos e conteúdos que pudessem ser utilizados na caracterização de perfis comportamentais e sócio-econômicos do universitário.
	Descreva o final deste momento: como você procedeu no final deste momento para saber que os acadêmicos conseguiram solucionar o(s) problema(s)?, os acadêmicos apresentaram suas reflexões de forma individual ou em grupo?; os acadêmicos conseguiram apresentar soluções e compreensões com argumento fundamentado?; poderia relatar um destes argumentos?; qual foi sua avaliação deste momento?...
	Ao terminarem de preencher os mapas de empatia, as equipes foram desafiadas a analisar possíveis oportunidades para resolver os problemas e dificuldades identificados para o público-alvo. Então, cada equipe desenvolveu três ideias para resolver os principais problemas, dificuldades e desafios dos universitários que estão ingressando na faculdade. Ao término, cada equipe apresentou as suas ideias para toda a turma e ouviu o feedback do professor. As ideias apresentadas surpreenderam positivamente, visto que os estudantes conseguiram relacionar os problemas com possíveis oportunidades. Uma das equipes sugeriu, inclusive, o uso de técnicas de gamificação aplicada às atividades discentes, como forma de aumentar a motivação e engajamento dos estudantes. A meu ver, o método da problematização foi bastante eficaz para atender os objetivos propostos dessa aula e proporcionou importantes reflexões nos alunos, superando outras alternativas já utilizadas anteriormente no tratamento dos mesmos conteúdos didáticos.
Momento final da prática: exercício de compreensão ou solução dos problemas	**Para exercitar e conhecer se os acadêmicos agora sabem solucionar e compreender os problemas: que problemas e autores você apresentou neste momento?**
	Foi discutido o uso das dinâmicas de grupo como forma de desenvolver equipes para a geração de conhecimento e sua aplicabilidade no contexto organizacional. Para isso, foram apresentados alguns autores que vem trabalhando essa abordagem, a saber: Mayer; Limas Dias; Silva Neto; Miranda; Failde.
	O que você solicitou aos acadêmicos?; como foi desenvolvido esse momento: de forma individual?; grupo?; as produções foram socializadas?; como?
	Todas as produções dos estudantes foram compartilhadas na turma e os estudantes que participaram tiveram oportunidade de receber feedback de seus pares, bem como do professor.
	Em geral, como foi a sua percepção: eles conseguiram resolver os problemas de forma fundamentada?; atenderam satisfatoriamente o que você solicitou?; como percebeu que foi satisfatório ou não?
	Foi possível perceber que o método da problematização proporcionou ótimos benefícios para o aprendizado dos estudantes, atendendo satisfatoriamente tudo que foi solicitado pelo professor. Ao término da aula, solicitou-se que os estudantes apresentassem feedback de suas impressões sobre o encontro e as respostas foram muito positivas.

Considerações finais sobre o processo vivido

O relato que foi apresentado referiu-se a uma aula da disciplina de Empreendedorismo, no curso de Administração da Faculdades da Indústria, que foi desenvolvida no mês de março de 2018 no campus de São José dos Pinhais.

Penso que a aplicação do método surtiu os efeitos desejados e superou bastante minhas expectativas profissionais. Pretendo continuar aplicando a problematização em novos contextos e situações didáticas. Estou satisfeito com os resultados obtidos.

As amostras acima caminham na direção do que vimos alertando sobre a necessidade de o estudante ser desafiado a se posicionar como protagonista e construtor de suas aprendizagens. Nesse sentido, conectar a realidade da vida e suas problemáticas aos contextos educativos traz sentido aos conteúdos acadêmicos que, por vezes, parecem tão distantes dos fatos e ocorrências do mundo. Em análise posterior, dos PPCs, refletiremos sobre aspectos do documento que precisam alinhar com as metodologias em sala de aula. Perspectivas criativas, inovadoras e críticas, concretizam esses valores na prática por meio de disciplinas, ementas/bibliografias e metodologias que envolvem e favorecem esses contextos. Além do mais, promovem de forma integradora, um perfil normalmente desejado de egresso.

Verificaremos assim as tendências que podem contribuir ou não com práticas significativas. Por exemplo, conteúdos e períodos em um formato de sequência e de pré-requisitos, tanto teóricos como práticos, tendem a se constituir em modelagens mais tradicionais de educação. Assim, o pré-requisito[87] indica que matérias o estudante deverá ter aprendido em primeiro, segundo e terceiro lugares e assim por diante em uma presunção de aprendizagem rígida em linha crescente de complexidade. Essa premissa pode ser verdadeira em alguns casos, mas não em todas as matérias. No caso da matriz curricular da UFRGS, há indicação de números (I, II, III, IV...) e alfabeto (A e B) que orientam de forma inflexível e rígida o caminho a ser trilhado pelo estudante, como no 6º período do curso de Direito, que trazemos:

Quadro 7- º período do curso de Direito- UFRGS

CONTRATOS EM ESPÉCIE	**Obrigatória**	**4**	**60**
CRIMINALÍSTICA E MEDICINA LEGAL I – A	Obrigatória	2	30
DIREITO EMPRESARIAL IV	Obrigatória	2	30
DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO I	Obrigatória	2	30
DIREITO PENAL IV	Obrigatória	4	60
DIREITO PROCESSUAL CIVIL III-A	Obrigatória	4	60
ESTÁGIO I - A (PROCESSO CIVIL)	Obrigatória	0	80
PRÁTICA DE PROCESSO CIVIL – B	Obrigatória	2	30

Fonte: Elaboração própria

Na verdade, há um pressuposto acadêmico histórico que aparece em maior ou menor grau na maioria dos cursos analisados e identificados nesse trabalho, não somente na universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por isso, a presunção de

87 CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores e currículo no ensino superior: reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: José Augusto Pacheco; Maria Célia Moraes; Maria Olinda Evangelista. (Org.). Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares. 01ed.Porto: Porto Editora, 2003, v. 01, pp. 67-81.

organização sucessiva e necessária onde a teoria[88], a técnica e a prática devem seguir seus próprios liames, mesmo desarticulados um dos outros, é facilmente percebido. Em vista dessa concepção a formação de um profissional inovador, criativo e vinculado às problemáticas circundantes e às respostas teórico/científicas apresentadas ao longo da formação fica limitada. Formatos assim se encontram, principalmente, nos cursos de Bacharelado e Licenciaturas. Já, no caso de Cursos Superiores de Tecnologia há uma tendência, inclusive por determinação legal, de construir os conhecimentos profissionais voltados às dimensões do trabalho[89] o que, por sua vez, tendem a apresentar a indissociabilidade entre a teoria e a prática[90], regra não específica e clara para os outros programas.

Há que se considerar, no entanto, que as metodologias utilizadas no Brasil dependem mais de esforços individuais de docentes, de seus estudos e experiências pedagógicas que de uma concepção pensada propriamente dita de uma instituição ou curso ou mesmo, crença. Nesse sentido, a liberdade de atuação faz com que, mesmo de forma isolada, se encontrem boas-práticas que dão conta de integrar um projeto de curso tornando-o mais atual e inovador.

Há que se pensar ainda que poucas são as instituições que, de forma convergente e articulada promovem, se interessam e demonstram a preocupação metodológica, como por exemplo na FGV/SP[91], principalmente no que diz respeito aos cursos de Direito. No entanto, na maioria das vezes, os esforços docentes são reconhecidos e se constituem em saberes empíricos e, por isso, acabam não sendo socializados, institucionalizados e difundidos inter e intracurso. Nesse caso, acontece que alguns docentes desenvolvem práticas participativas, interativas, colaborativas, ativas, investigativas e, outros, do mesmo curso, são extremamente tradicionais e não superam o modelo expositivo/conferencial.

Diante das mazelas e fragilidades da educação brasileira se percebe então, pelas matrizes curriculares que, de forma separada ou conjunta no período, mas não anterior, disciplinas surgem em uma sequência aparentemente lógica. Novamente, para exemplificarmos, utilizaremos o Direito Civil, Direito Penal e Direito Tributário.

---

88 CORRÊA, José Theodoro. Ensino Jurídico: reflexões didático-pedagógicas. Direito em Debate, Ijuí/RS, ano XII, n. 22, p. 147-161, jul./dez. 2004.

89 BRASIL, Lei nº 9.394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

90 BRASIL, Decreto nº 5.154 de 2004 que Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

91 FGV ONLINE- Formação Docente para Professores de Direito. Disponível em: http://www5.fgv.br/fgvonline/Cursos/relacoesinternacionais/Formacao-Docente-Para-Professores-De-Direito/OCWFP-DEAD-01slsh2017-1/OCWFPDEAD_01/SEM_TURNO/ , acesso em abr/2018.

Nesse diapasão o Processo Civil, Processo Penal e Processo Tributário não poderão ser ofertados ao aluno de forma anterior ao Direito Civil, Direito Penal e Direito Tributário. Do mesmo modo e posteriormente, a Prática Civil, a Prática Penal e a Prática Tributária não acontecerão antes dos discentes estarem cursando ou tiverem terminado determinadas disciplinas.

Trazemos abaixo algumas amostras de cursos que foram escolhidas para melhor exemplificar a questão. O primeiro modelo, retirado da matriz curricular do curso de Direito da Universidade Católica de Brasília- UCB:

Quadro 8- Distribuição das disciplinas/semestre do eixo profissional/processual do curso de Direito- UCB

FORMAÇÃO TEÓRICA- conhecimentos gerais e básicos	**FORMAÇÃO PROCESSUAL- os ritos processuais que envolvem os conhecimentos gerais e básicos**	**FORMAÇÃO PRÁTICA- previsão para o estudante experienciar as aprendizagens anteriores**
3º período- Direito Civil I	3º período- Direito Processual Civil I	8º período- Prática Jurídica Simulada I- Processo Civil
3º período- Direito Penal I	7º período- Direito Processual Penal I	9º período- Prática Jurídica Simulada II- Processo Penal
3º período- Direito do Trabalho I- individual e coletivo	6º período- Direito Processual do Trabalho I	10º período- Prática Jurídica Simulada III- Processo do Trabalho

Fonte: Elaboração própria

Obs. A IES nomeia as disciplinas de práticas jurídicas como *Pratica Jurídica "Simulada"*. No entanto, identifica no decorrer do PPC que metade dessa CH (ao todo 360h) será desenvolvida em práticas obrigatórias reais, não simuladas.

No segundo exemplo, trazemos a matriz curricular do curso de Direito da Universidade Federal do Paraná- UFPR onde o fenômeno é similar:

Quadro 9- Distribuição das disciplinas/ano do eixo profissional/processual do curso de Direito- UFPR

FORMAÇÃO TEÓRICA- conhecimentos gerais e básicos	**FORMAÇÃO PROCESSUAL- os ritos processuais que envolvem os conhecimentos gerais e básicos**	**FORMAÇÃO PRÁTICA- previsão para o estudante experienciar as aprendizagens anteriores**
1º ano- Direito Civil A	2º ano - Direito Processual Civil A	5º ano - Prática Jurídica Civil
2º ano- Direito Penal A	4º ano - Direito Processual Penal A	5º ano - Prática Jurídica Penal
4º ano- Direito do Trabalho	5º ano - Direito Processual do Trabalho	5º ano - Prática Jurídica Trabalhista

Fonte: Elaboração própria

No terceiro e último modelo, apresentamos o recorte da matriz curricular do curso de Direito da Faculdade de Ensino Superior de Linhares/ES- FACELI, que apresenta programa curricular semelhante:

Quadro 10- Distribuição das disciplinas/semestre do eixo profissional/processual do curso de Direito- FACELI

FORMAÇÃO TEÓRICA conhecimentos gerais e básicos	**FORMAÇÃO PROCESSUAL** os ritos processuais que envolvem os conhecimentos gerais e básicos	**FORMAÇÃO PRÁTICA** previsão para o estudante experienciar as aprendizagens anteriores
2º período- Direito Civil I	3º período – Direito Processo Civil	7º período – - Prática Jurídica I Prática Civil
3º período- Direito Penal I	6º período - Direito Processual Penal I	9º período - Prática Jurídica III Prática Penal
6º período- Direito do Trabalho I	8º período - Direito Processual do Trabalho I	10º período - Prática Jurídica IV Prática Trabalhista

Fonte: Elaboração própria

Observando as IES percebe-se a reincidência da sequência nas três amostras. Presume-se, a partir das análises, um estudo primeiro teórico que parte em direção à técnica processual para, somente após, chegar a algum tipo de experiência prática. A última etapa de práticas ou estágios aparece normalmente para além dos sétimos e oitavos semestres e seguem até o final do programa, separadas por anos de estudos teóricos.

Para além dos períodos onde se encontram na matriz as práticas e estágios, a percentagem mínima verificada nos cursos dessas atividades foi de 5% e, a máxima, de 11% do total da carga horária das matrizes analisadas, o que parece pouco em vista, inclusive, do que os programas propõem atualmente: que o profissional seja um operador do Direito, o que presumiria maior esforço e capacitação prática. Nesse diapasão e tal qual no modelo que aqui propomos, as práticas têm fundamental relevância uma vez que, somadas aos conhecimentos teóricos, contribuem para um perfil completo de profissional.

Ressalta-se, no entanto que, conforme Parágrafo Único do art. 1º da Resolução do CNE/CES de nº 2 de 2007, os estágios poderão perfazer, somados às atividades complementares do curso, até 20% da carga horária total, salvo determinações legais contrárias. O que percebemos é que o dispositivo acaba por limitar as experiências práticas discentes a uma pequena parcela do curso. Lembramos que os índices de percentagem de prática nos cursos que apresentamos aqui têm como fonte de informação a matriz curricular disponibilizada pela IES. Nesse sentido, pode haver,

após um estudo mais amiúde de conteúdos e planejamento docente, mudanças nas percentagens encontradas.

Além da indicação de possíveis complementos horários no desenrolar dos cursos, percebeu-se que as práticas oferecidas durante o curso é ímpar oportunidade para a formação pessoal do estudante, para ter contato com o seu futuro público, com as problemáticas e vieses da profissão[92]. Por isso, quanto mais diversas as oportunidades, mais aprendizagens integradoras serão construídas e mais próximo a um perfil de profissional com visão ampla e inovadora, produtor de novos saberes e práticas como pretendido, por exemplo, na Universidade Estácio de Sá, ocorrerá. Apesar da importância desse momento, nem todas as instituições a cumprem no formato de experiências reais[93] podendo ocorrer apenas por simulações, salas de espelhos, laboratórios e oficinas onde, apesar de ser um momento importante, boa parte das questões apresentadas pela realidade da vida fica relegada e escondida na cena montada e idealizada.

A cisão teoria/prática dificulta a interdisciplinaridade, dificulta a integração com o perfil de egresso e, por sua vez, contribui para o não alcance do principal objetivo do curso, chegar ao perfil desejado de profissional. A educação integradora amplia as práticas juntando-as aos fundamentos teóricos e às técnicas desde os períodos iniciais, ainda que simuladas e de complexidade menor. Para a ocorrência efetiva desse modelo seria necessário ou uma nova compreensão ou a alteração da Resolução de nº 2 de 2007, que regula a máxima carga horária para práticas e estágios, ampliando-a. Programas assim são de grande valia para a construção do perfil desejado de egresso, em vista da aproximação com as realidades e da possibilidade de uma apropriação consistente e crítica do próprio trabalho e saber. Inclusive, os desafios e as questões apresentadas por tais práticas dariam combustível para a pesquisa científica, a busca de respostas e soluções às problemáticas diárias e à inovação no cenário jurídico.

Além das análises é importante salientar que, apesar de se falar em uma necessária mudança nas matrizes curriculares, elas não têm de per si, o condão de transformar o curso. Apenas o espelha. É um retrato[94] de uma formulação e acaba por demonstrar

92 BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, p.25. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt acesso em mar 2017

93 MELO FILHO, Álvaro. Novos parâmetros educacionais para o curso jurídico. Revista de Informação Legislativa. Brasília, a. 34, nº 136 de out/dez 2007.

94 AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. *Educ. rev.* [online]. 2007, n.30 [citado 2017-01-29], pp.235-250. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602007000200015&lng=pt&nrm=iso, acesso em jan/2018.

as ideias de integração, interação e flexibilização tanto na dimensão horizontal, dentro do semestre/módulo ou ano letivo, como na vertical, do curso como um todo. Assim, por mais que os PPCs apresentem a indicação de um curso inovador, diferente dos outros, criativo, a matriz confirmará tais pretensões ou não. A análise matricial isolada apresenta limitações como as referentes ao planejamento de curso e de aula, programa curricular e atuação docente, ou seja, questões que jamais conseguiria detalhar e, por isso, não devem ser separadamente examinadas, mas somadas a outros documentos como estudos de PPCs, fontes bibliográficas e todos outros materiais que possam estar disponíveis na web a esse respeito como ementas, manuais, regulamentos, editais das IES analisadas.

Como veremos abaixo, algumas IES, apresentam mudanças positivas em vários aspectos relacionados a esse documento/espelho. Encontrou-se, por exemplo, em alguns PPCs, confirmando-se nas matrizes que, além de disciplinas obrigatórias, outras matérias chamadas de optativas e eletivas e voltadas às questões regionais, humanas e econômicas complementaram o itinerário formativo. Programas que aproximam o curso às problemáticas locais e regionais e reforçam o compromisso com a inserção social com a comunidade circundante. Construções desse tipo são vistos com bons olhos tanto diante do Ministério da Educação, como de práticas pedagógicas, uma vez que contribuem com a função basilar da educação superior. São atendidos, assim, entre várias questões, a que diz respeito à inserção e solução dos problemas nos cenários nacionais e regionais, estabelecendo-se a prestação de serviços à comunidade em uma relação de reciprocidade conforme art. 43 e incisos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira.

2.1.4. A oferta de disciplinas de índoles diversas ao processo como oportunidade de conexão com novas modelagens de programas

Disciplinas como “Direito Agrário”, na FEMA em Santa Rosa/RS; “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, na UNIT, em Sergipe, “Empreendedorismo e Sustentabilidade”, “Oficina de Artes e Direito” na FGV, em SP, “Direito Cooperativo” na UniRV, em Goiás, “Direito Imobiliário”, na UNIFOR, em Fortaleza, “Direito Minerário e dos Recursos Hídricos”, na UNIFAP, no Amapá, “Finanças Públicas e Orçamento”, na USP, Ribeirão Preto e “História e Cultura Jurídica Brasileira”, no UNICEUB, DF, foram algumas das matérias encontradas que se vinculam diretamente às realidades aonde as instituições estão inseridas demonstrando aderência e preocupação com os profissionais que ali se formam para que entendam seus contextos e utilizem o

curso como forma de melhoria das realidades e da qualidade de vida das pessoas.

A efetiva inserção de cenários contextualizados nos cursos jurídicos é importante questão que adentra a chamada "crise do Direito"[95]. As reflexões perpassam pela concepção de que a educação jurídica não tem acompanhado as mudanças nos país em seus aspectos políticos, econômicos e sociais. A crítica indica que pensar o Direito é também pensar a região e o país em que está inserido. Tais preocupações vêm ao encontro de nossas análises que recaem sobre o entendimento de que é necessário refletir o Direito a partir das problemáticas próximas e conhecidas, para então ir para as distantes e desconhecidas. Ofertar aos estudantes de Direito estudos sobre os cenários nos quais estão inseridos promove a reflexão sobre seu entorno, a responsabilidade política e social e a formação da consciência do jurista como agente social[96].

Ao inserir o curso nessas conjunturas reais e próximas ao estudante ele terá a possibilidade de lidar com outros tipos de exercícios profissionais. Por conseguinte, questões interdisciplinares surgem automaticamente nesses modelos. Os campos da arte, do mundo imobiliário, do meio ambiente, da economia, da política, da agricultura expandem o raciocínio e completam os conhecimentos jurídicos para além do circuito processual contencioso. Outros conhecimentos e reflexões devem surgir em realidades diversas sendo que o estudante oportunamente conhecerá e atuará nesses diversos universos. Não há descrito um percentual do que deva ser considerado aceitável em termos de contextualizações e regionalidades nos cursos superiores ou especificamente, no Direito. Apesar disso, o olhar para as realidades e conjunturas deve aparecer desde o projeto pedagógico.

> § 1° 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**; (art. 2º, § 1º, inciso I da Resol. Nº 9/2004)

95 ANDRADE, L. V. B. ; LEITAO, M. C. . Considerações sobre a existência de uma crise no ensino jurídico. In: II Jornada de Produção Científica em Direitos Fundamentais e Estado, 2009, Criciúma, SC. II Jornada de Produção Científica em Direitos Fundamentais e Estado: políticas públicas e práticas democráticas, comunicações científicas, sessão de diálogo 1, Educação e ensino jurídico, 2009. Disponível em: http://www.urca.br/ered2008/CDAnais/pdf/SD1_files/Lucas_ANDRADE.pdf acesso em: maio/2017.

96 GROSS, Clarissa Piterman. Montar e justificar uma disciplina jurídica refletindo sobre o problema da "prática" no Direito e no ensino do Direito. IN Ensino do Direito em debate: reflexões a partir do 1º seminário ensino jurídico e formação docente. Ghirardi, José Garcez e Felerbaun (org), SP, Direito FGV, 2003. p. 217.

Ocorre que, muitas vezes, para o acréscimo de outras disciplinas não ligadas diretamente ao Processo, os cursos acabam por ter mais e mais disciplinas. Situação que vem ocorrendo ao longo dos anos nos cursos superiores e, hoje, conforme amostras coletadas têm-se cursos com até 87 disciplinas descritas na matriz, como no Direito da Unip. Falamos, sim, de aproximações do que acontece do lado fora da instituição com o que é estudado, analisado e refletido dentro dela além de temáticas e situações atuais que precisam comparecer nesses cenários acadêmicos. Logicamente, quanto mais interativas com a realidade e significativas forem as aprendizagens maior qualidade terão essas construções e mais perto de uma multiplicidade de saberes e possíveis inovações na resolução de conflitos.

O componente provocador, seja interno ou externo, se torna a situação-problema desafiadora que precisa de respostas e soluções. Conjunturas afetas às realidades circundantes e conhecidas[97] terão maiores chances de acionar a construção dessas aprendizagens, tornando-as significativas e disparando internamente o desejo de aprender. Ademais, a educação formal deve contribuir também para garantir a viabilidade futura[98] da espécie em seu ambiente.

Para além das matérias e conteúdos teóricos vinculados aos cenários presentes as práticas jurídicas e os estágios oferecem ao discente oportunidade ímpar de acesso aos contextos circundantes afora o Processo. No UNICEUB, Brasília, Universidade Mackenzie, SP e UNIFOR, em Fortaleza, práticas jurídicas inovadoras como o atendimento à população em mediação, arbitragem e conciliação estão acontecendo e foram identificadas nas matrizes e em seus PPCs. Os atendimentos são feitos tanto na sede das instituições, como em fóruns, nas comunidades ou em escritórios conveniados conforme admite o novel art. 7º, incisos de I-III da Resolução nº 3 de julho de 2017, recentemente atualizada:

> Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. § 1º **O estágio de que trata esse artigo poderá ser realizado**: I - Na **própria Instituição de Educação Superior**,

97 VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michel Cole (et al.). Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª edição, SP, Martins Fontes, 2007.

98 FAIX, Wagner G., MARGENTHALER, Jens. Tradução de Danuza Corradine Knuth. O poder criativo da educação: sobre a formação da personalidade criativa como condição da inovação e do sucesso empresarial. Curitiba, IEL/PR, 2016.

> por meio do seu Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente, podendo ser celebrado convênio com a Defensoria Pública para prestação de assistência jurídica suplementar; II - **Em serviços de assistência jurídica de responsabilidade da Instituição de Educação Superior** por ela organizados, desenvolvidos e implantados; III - nos **órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais Departamentos Jurídicos Oficiais**; IV - Em **escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas**. (grifo nosso)

Da mesma forma que as disciplinas de contextos regionais, as práticas jurídicas constituídas por núcleos de atendimento à população pretendem atender a esses cenários locais. Dessa forma, tanto o curso, como a própria instituição cumprem com a função social da educação superior estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB, nº 9394 de 1996, art. 43.

Há ainda, afora as situações já citadas acima como a oferta de práticas simuladas, a oferta de oficinas, como na FGV-SP que aproximam e trazem maior sentido aos contextos educativos. Afora esses também, encontrou-se disciplinas de conteúdos teóricos de solução consensual e extrajudicial de conflitos, justiça restaurativa e conciliação que amparam a visão multiportas de Mancuso[99] sobre resolver conflitos. Esses conhecimentos abrem novas oportunidades de atuação na área jurídica, desafoga o judiciário e aproxima estudante de outras possibilidades que não o Processo para a resolução de querelas.

Com relação às últimas disciplinas citadas acima, de resolução consensual, em apenas três das 22 IES analisadas, USP, FGV e UFPR e apesar de, nesse último caso ser optativa, encontramos mais de três cadeiras ao longo do programa. Os percentuais maiores da oferta ficaram no limite de 5,1% do total do curso. Observa-se que os números para essa área de atuação ainda são tímidos, no entanto, se pretendeu demonstrar como algumas instituições tem se revelado abertas à inovação e ofertado novas possibilidades de resposta às lides para além do modelo adversatório. Veja no quadro abaixo o que se encontrou:

99 MANCUSO, Rodolfo de Camargo. A resolução dos conflitos e a função judicial no contemporâneo Estado de Direito. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

Quadro 11- Disciplinas ofertadas não processuais USP-Ribeirão Preto e FGV- SP

	USP	FGV	UFPR
Disciplinas obrigatórias/ optativas ou eletivas	-Temas especiais; - Solução de Controvérsias; - Arbitragem; -Prática em Conciliação I e II; -Métodos de Resolução de Conflitos e Desenhos de Soluções de Disputas.	Oficina de Prática Jurídica I, II; - Técnicas de Negociação e Mediação; -Oficina de Prática Jurídica III; - Arbitragem; -Oficina de Prática Jurídica V: redação e estratégia processual (conforme ementa); -Clínica de prática Jurídica I e II.	Disciplinas Tópicas (optativas) 30h: -Práticas Restaurativas; -Negociação Coletiva e Sindicalismo; -Meios alternativos de Solução dos Litígios

Fonte: Elaboração própria

Além dessas iniciativas, outras instituições oferecem uma ou duas disciplinas dos modelos sobrescritos conforme verificado no quadro geral das IES analisadas, Quadro 1, acima. No entanto, na FGV-SP e na USP- Ribeirão Preto, além do diferencial da oferta de um número maior de conteúdos de meios extrajudiciais de resolução de conflitos dentro da carga horária obrigatória, encontrou-se ainda menores percentuais de conteúdos processuais, entre 15% e 19% do total da amostra. De outro lado, as que apresentaram as maiores taxas de disciplinas processuais, Anhembi/Morumbi-SP com 35% e UFRGS-RS, com 34%, estão entre àquelas que não indicam na matriz curricular qualquer disciplina relativa à resolução de conflitos pelo consenso ou fora do judiciário.

A vista do encontrado nas instituições citadas parece haver uma relação entre reduzir as matérias estritamente ligadas à formação processual e valorizar outras disciplinas que atendem outros parâmetros de formação como os meios não judiciais e consensuais de resolução de conflitos. Por sua vez, nas IES que apresentaram o maior percentual de disciplinas de Processo também a relação parece acontecer. Pouco ou nada se encontrou nos programas curriculares das temáticas descritas.

Observa-se que, mesmo verificando disciplinas de índoles diversas ao Processo, o desequilíbrio entre o número de matérias que ofertam tal assunto e as que oferecem meios não judiciais de resolver conflitos é grande. A maioria das instituições preserva o perfil clássico de educação tradicional forense mesmo com a entrada das disciplinas de resoluções de conflitos consensuais ou extrajudiciais.

Além das análises acima encontramos programas que chamaremos aqui de mais flexíveis, no sentido de apresentar currículos mais abertos, acolhendo múltiplos perfis profissionais conforme indica o próprio Parecer CNE/CES nº 67/2003. A flexibilidade assegura às instituições liberdade, criatividade, diversidade e responsabilidade para

que constituam mais autonomamente seus cursos preservando tanto as características regionais[100] como fortalecendo os talentos e vocações do alunado. Veja abaixo o que estatui a página 5 do referido Parecer:

> Desta maneira, ficou evidente que, ao aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, **a intenção é mesmo garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições de ensino superior ao elaborarem suas propostas curriculares**, por curso, conforme entendimento contido na Lei 10.172, de 9/1/2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação – PNE, ao definir, dentre os objetivos e metas, "(...) Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem...". (grifo nosso)

É possível, plausível e desejável às IESs autonomia no percurso formativo dos seus cursos e estudantes. Dentro de uma realidade estabelecida, pode-se fazer escolhas em vista de vocações, habilidades e talentos. Nesse sentido, há maior probabilidade de realização profissional docente e discente.

No caso discente, cumprem-se disciplinas obrigatórias e optam-se, em um rol ofertado, as que mais lhe interessam e/ou em um rol eletivo e de certa forma aberto e de outros cursos ou áreas, a complementação que integralizará a carga horária total do curso. Como exemplo, na Universidade Federal do Paraná-UFPR se encontram disciplinas tópicas, que são disponibilizadas de um rol institucional e não de curso, de vários assuntos e temas que o estudante pode escolher e que serão contabilizadas dentro da carga horária para a integralização de seu curso como se vê abaixo:

Quadro 12- Disciplinas Tópicas do curso de Direito- UFPR

Universidade Federal do Paraná	
3º ano	120h de disciplinas tópicas
4º ano	120h de disciplinas tópicas
5º anos	120h de disciplinas tópicas
Total de disciplinas tópicas	360h

Fonte: Elaboração própria

100 BRASIL, CNE/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. CNE, Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf . Acesso em jul/2017.

Apesar de, no caso da UFPR, não sabermos quais são essas disciplinas e se todas estão disponíveis à matrícula em cada período, programas mais flexíveis em nada prejudicam a formação jurídica e estudantes de currículos com essas abordagens[101] podem conseguir desempenhos idênticos e até superiores aos mais rígidos e inflexíveis. O processo de autonomia, análise e reflexão oferecida ao aluno por que escolhe e constrói parte de sua carreira de forma autônoma contribui, de certa forma, à compreensão do mundo e de si próprio[102] desenvolvendo competências diretamente relacionadas à cidadania.

Apesar da indicação a currículos mais abertos com conteúdos variados como os que compõem os cenários atuais ou ainda disciplinas de outros cursos, alguns impasses culturais podem incidir negativamente sobre a flexibilização dentro das IESs brasileiras. A construção de programas que permitam itinerários diferenciados, dentro e fora do âmbito jurídico, não foi encontrado em nenhuma das amostras levantadas a não ser na UFPR que, talvez por ter oferta maior de cursos e disciplinas, consiga oferecer essa versatilidade ao alunado. Ainda, disponibilizar certa quantidade de disciplinas que dividirá um grupo, muitas vezes já deficitário em termos financeiros, recai em necessidade de infraestrutura, docentes, espaços, tecnologias e custos adicionais entre outros que devem ser previstos.

Em instituições[103] onde o protagonismo estudantil é prerrogativa por meio de aprendizagens ativas algumas das necessidades descritas acima são mitigadas e resolvidas. Nesses casos, valoram-se as tecnologias, e também o uso dos 20%[104] não presenciais estabelecidos como possibilidade em lei para os cursos presenciais, os projetos de pesquisa, trabalhos em grupo e outras formas e recursos. Ainda destacam-se o incentivo às experiências práticas com atendimento de mediador/mentor//tutor/ consultor, como pode ser chamado quem irá auxiliar o estudante durante todo o programa podendo ser acompanhado de forma presencial ou mediada por tecnologias.

Vemos alguns desses diferenciais na universidade de Minerva[105],em São Francisco, Califórnia, uma das mais ousadas e inovadoras instituições superiores do mundo atual. Ela se destaca por um percurso arrojado de graduação. Os alunos têm um primeiro

101 BEANE, James, A.. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. Currículo sem Fronteiras, v3, n. 2, pp 91-110, jul/dez 2003. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf , acesso em ago/2017.

102 Idem

103 Schools At KGI. Minerva. São Francisco, Califórnia. Disponível em: https://www.minerva.kgi.edu/about/ , acesso em fev/2018.

104 BRASIL, MEC, Portaria nº 1.134 de out/2016. Revoga a Port. Mec 4.059 de dez/2004 e estabelece nova redação para o tema.

105 Idem

ano fundamental, todos juntos e presencial e, ao longo dos períodos, vão fazendo escolhas e aprofundando seu tema que será também, o projeto que apresentarão ao final do curso. Abaixo, a matriz resumida de graduação da instituição:

Quadro 13- Programa de curso[106] de graduação da Universidade Minerva:

Ano	Programa curricular	Objetivos e Fundamentos
1º ano	FUNDAMENTAL: Análises Formais; Análises Empíricas; Comunicações Multimodais e Sistemas Complexos	"...se concentram no desenvolvimento dos hábitos mentais e dos conceitos fundamentais (SCs) subjacentes a quatro competências essenciais - *pensar criticamente, pensar de forma criativa, comunicar eficazmente e interagir efetivamente* - que são uma base comum para cada estudante Minerva."
2º ano	DIREÇÃO: Artes e Humanidades; Ciências Computacionais; Negócios; Ciências Naturais; Ciências Sociais	"...estabelecendo a direção dos principais cursos que você precisa para completar seu diploma. Cada um dos cinco cursos - Artes e Humanidades, Negócios, Ciências Computacionais, Ciências Naturais e Ciências Sociais - foi concebido para ensinar-lhe as amplas habilidades e conceitos pertinentes a cada campo, ao mesmo tempo que permite vários caminhos de experiência através das concentrações. Esta combinação de amplitude e profundidade proporciona um nível de flexibilidade não possível na maioria dos cursos tradicionais, como psicologia ou contabilidade." O estudante inicia o conhecimento, as análises e escolhe o foco do projeto que irá desenvolvendo ao longo do curso.
3º ano	FOCO: Artes e Humanidades; Ciências Computacionais; Negócios; Ciências Naturais; Ciências Sociais	"O foco continua a diminuir no terceiro ano quando você seleciona uma concentração dentro de sua principal. As concentrações, que permitem o trabalho mais direcionado no seu campo escolhido, são análogas às encontradas em outras universidades. No entanto, ao contrário das estreitas especializações, você aprende conhecimento prático que pode ser aplicado em cada campo principal e para categorias emergentes dentro deles."
4º ano	SÍNTESE: continuação e conclusão do projeto de curso	"...concentra-se na conclusão do projeto auto-dirigido. Ao imaginar, planejar e produzir uma aplicação integrada das habilidades e interesses, você é capaz de criar algo atraente e verdadeiramente novo para o seu campo. Se você optar por escrever um roteiro original, o código para uma tecnologia disruptiva ou o plano de negócios para um empreendimento social ousado, a ideia e implementação são suas. O requisito principal é que seja uma nova contribuição para o campo."

Fonte: Elaboração própria

Sabemos que não há comparações a serem feitas entre países de histórias, culturas e desenvolvimento tão diferentes. A validade em expor tal projeto é no sentido de entender a inovação e a criação de novos parâmetros como possibilidade. Para além de uma matriz desafiadora, inovadora, disruptiva e criativa há muito trabalho de equipe, comprometimento, conhecimento, metodologia, concepção de mundo e pessoa e coerência que precisam ser pensadas e alinhadas. Pensar e alinhar concepções no

106 Programa de graduação da Universidade Minerva. Traduzido pelo Google/tradutor. Disponível em: https://www.minerva.kgi.edu/academics/four-year-curriculum/ acesso em fev/2018.

âmbito dos cursos jurídicos quer dizer mais que pensar e alinhar questões de programas e currículos. Um curso jurídico não consegue ser alterado se alteradas não forem as circunstâncias que o envolve. Há uma questão de perfil jurídico esperado que precisa ser atualizado, de cultura jurídica a ser redimensionada aos cenários atuais e de posturas de profissionais que precisam ser superadas. Nesse sentido, tanto os cursos como seu órgão de classe, a OAB precisam requalificar a posição desse jurista de operador à pensador, de técnico à criador e inovador do direito. Pensando nessa segunda dimensão jurídica, a OAB, que impõe também um perfil judicializante ao profissional, analisaremos agora o Exame de Ordem em suas duas fases para conseguirmos compreender melhor como se dá essa imposição.

2.2. Os Exames de Ordem como fator de ratificação da cultura judicializante jurídica no Brasil

A Ordem dos Advogados do Brasil- OAB é a entidade regulamentadora da profissão de advogado e provedora do Exame de Ordem, conforme art. 8º da lei 8.906/94:

> **Art. 8º Para inscrição como advogado é necessário:**
> I - capacidade civil;
> II - diploma ou certidão de graduação em direito, obtido em instituição de ensino oficialmente autorizada e credenciada;
> III - título de eleitor e quitação do serviço militar, se brasileiro;
> *IV - aprovação em Exame de Ordem;*
> V - não exercer atividade incompatível com a advocacia;
> VI - idoneidade moral;
> VII - prestar compromisso perante o conselho.
> *§ 1º O Exame da Ordem é regulamentado em provimento do Conselho Federal da OAB.*
> § 2º O estrangeiro ou brasileiro, quando não graduado em direito no Brasil, deve fazer prova do título de graduação, obtido em instituição estrangeira, devidamente revalidado, além de atender aos demais requisitos previstos neste artigo.
> § 3º A inidoneidade moral, suscitada por qualquer pessoa, deve ser declarada mediante decisão que obtenha no mínimo dois terços dos votos de todos os membros do conselho competente, em procedimento que observe os termos do processo disciplinar.
> § 4º Não atende ao requisito de idoneidade moral aquele que tiver sido condenado por crime infamante, salvo reabilitação judicial. *(grifo nosso)*

Em vista dessa realidade a Ordem dos Advogados do Brasil- OAB[107] tem papel essencial no provimento e na qualidade do certame que averigua as habilidades para o exercício da advocacia e também na colaboração para o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos opinando, previamente, nos pedidos de solicitação de autorização e reconhecimento desses cursos junto ao MEC. Mais que as funções delimitadas por lei se percebe ainda uma não diretiva, mas de grande influência subjetiva nos programas jurídicos.

A atuação direta sobre a matriz curricular em vista da aprovação da OAB tem forte sentido direcionador para a construção de cursos fundamentados no processo, o que não compõe, necessariamente, uma qualidade superior a todos os outros. Inclusive muitas instituições, como a UFJF[108], em Governador Valadares e UNIFIMES[109], em Goiás, utilizam-se dos altos índices de aprovação na OAB para captação de alunos. Sabe-se que tais alinhamentos ou desalinhamentos não contêm em si avaliações de qualidade, senão apenas de ranking entre instituições. Aprovar ou não aprovar no Exame de Ordem pouco infere sobre a qualidade real de um curso.

No mais das vezes aprovar no Exame pode comprovar qualidades mnemônicas e certo conhecimento adquirido do candidato ao longo dos cinco anos de formação. No entanto, tais promoções sobre quantitativos de alunos aprovados utilizados pelas IES indicam, sim, a influência e sintonia que essas instituições preservam entre o que Exame de Ordem solicita como adequado à formação de advogados e o esforço do curso para se qualificar e ao seu alunado a esses modelos. Além disso, ainda muitos cursos jurídicos oferecem "cursinhos" durante o último ano do curso para aprovação da OAB, o que interfere ao final na quantidade de aprovados e corrobora para a afirmação de que aprovação no Exame não é, necessariamente, qualificação de curso.

Em vista das questões apresentadas pode-se fundamentar também a tendência processualista dos cursos jurídicos. Afinal, tanto na primeira parte do Exame de Ordem e ainda mais intensamente na segunda fase, o Processo impera sozinho como fonte solucionador de conflitos. Nesse sentido, gostaríamos de, a partir do recorte de nossas análises, refletir sobre essas questões que se apresentam no Exame de Ordem.

---

107 Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Disponível em: http://www.oab.org.br/ ,acesso em fev/2017.

108 UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora. Aprovação dos estudantes da UFJF-GV no exame da OAB chega a 75%. Disponível em: https://www.ufjf.br/noticias/2018/04/27/aprovacao-dos-estudantes-da-ufjf-gv-no-exame-da-oab-chega-a-75/ , acesso em mai/2018.

109 UNIFIMES- Centro Universitário de Mineiros. UNIFIMES tem alto índice de aprovação do Exame da OAB. Disponível em: http://www.fimes.edu.br/paginas/noticias/noticia.php?id=2122#amenu-fixo , acesso em mai/2018.

A primeira, que se subdivide em duas: a) a temática da avaliação do profissional no certame, no que concerne ao tipo de conteúdo exposto nas questões que, de forma majoritária, é de cunho processual contencioso, técnico e procedimental e, b) o pedido da questão, fortemente relacionado a aspectos mnemônicos em agravo aos críticos reflexivos. E, a segunda problemática, referente às atribuições do órgão quanto aos assuntos relacionados às funções de regulação, supervisão e avaliação dos cursos jurídicos. Por essa última razão a OAB tem sido criticada por entidade representativa do ensino superior.

Nesse último quesito seu exercício junto ao Ministério de Educação é opinativo e, mais recentemente ampliado pelo Decreto 9.235 de dez de 2017, poderá ser também de articulador junto às ações de monitoramento. O órgão regulador da profissão e dos profissionais da classe foi criticado recentemente pela ABMES, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Em coluna regular postada no dia 26 de abril de 2017, intitulada "Os limites para atuação dos conselhos profissionais"[110] nos cursos superiores Gustavo Fagundes, consultor jurídico da associação, censura esses conselhos profissionais, incluindo a OAB, em vista do intervencionismo exacerbado, além do que faculta a lei, nos cursos superiores.

Em um dos casos citados pelo consultor a OAB insiste em ultrapassar os limites em uma tentativa de interferência nos cursos jurídicos com o intento de tornar vinculante seus pareceres, excedendo as competências que lhe são conferidas a partir da Lei 8.906 de 1994- Estatuto da advocacia e da OAB. Conforme o artigo 54 desse estatuto compete ao Conselho Federal da OAB e não mais que isso:

> [...]
> XV – **colaborar com o aperfeiçoamento** dos cursos jurídicos, e **opinar**, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos;".

Malgrado esse exercício opinativo perante o MEC quanto aos cursos jurídicos, as críticas e relatórios contrários à abertura de novos cursos enviados pelo órgão têm sido causa de reavaliações do Ministério. O parecer da Ordem é relevante em vista de sua representatividade, regulamentação da classe e registro da profissão.

No entanto, quanto às questões de regulação, avaliação e supervisão do Ensino Superior cumpre ao Ministério da Educação, conforme art. 3º do Decreto n 9.235 de

110 ABMES. Os limites para atuação dos conselhos profissionais. Vídeo apresentado por Gustavo Fagundes em coluna regular sobre o ensino superior, DF, 2017. Disponível em: http://www.abmes.org.br/colunas/detalhe/1698/educacao-superior-comentada-os-limites-para-a-atuacao-dos-conselhos-profissionais , acesso em mai/2017.

dez de 2017, as atribuições:

> Art. 3º As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação no sistema federal de ensino serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes, conforme estabelecido neste Decreto.

No que concerne ao tipo de prova desenvolvida no Exame de Ordem, que outorga acesso ao exercício da profissão de advogado e a outras que tal requisito exija, faremos algumas reflexões. Para isso será necessário adentrar em uma análise, também pedagógica, sobre o padrão avaliativo utilizado pelo conselho. Acreditamos, segundo o que vimos explicitando aqui, que os cursos jurídicos divulgam um parâmetro praticamente único de constituição profissional, o que se observa também no exame da OAB.

No entanto, em vista da concepção de educação jurídica diversificada e reflexiva aqui defendida e das intervenções desse órgão que define o exercício profissional advocatício entende-se que o certame ainda não conseguiu, ademais das constantes e progressivas melhorias ocorridas nos últimos anos, quando de sua parceria com a FGV, cumprir de todo com o que propõe: "demonstrar que *(os estudantes)* possuem a capacitação, os conhecimentos e as práticas necessárias ao exercício da advocacia."[111](FGV). Para nossas reflexões utilizaremos algumas amostras extraídas dos próprios exames, tanto da primeira, como da segunda fases.

2.2.1. Primeira Fase da OAB: modelo de prova que privilegia a memória em desconsideração ao raciocínio jurídico

Pondera-se que o Exame de Ordem deva avaliar as habilidades que se consideram imprescindíveis ao profissional desejado, de outra feita, a avaliação se tornaria inócua, contraproducente e até mesmo negativa, cumprindo apenas um papel periférico de controle e reserva de mercado. Em vista disso, ao analisarmos o modelo avaliativo da OAB percebe-se que a eficiência alcançada, principalmente no que se refere à 1ª fase da apuração do certame como veremos abaixo, é a verificação de que se determinado candidato apresenta ou não uma boa memória (logicamente que esse fator também é importante), sabe de cor alguns artigos de códigos e conhece exceções legislativas e jurisprudenciais sendo, em sua maioria, relacionadas ao Processo contencioso. Como veremos abaixo nas amostras.

111 FGV PROJETOS. Concursos e Exames. Exame de ordem OAB. Disponível em: http://fgvprojetos.fgv.br/concursos?categoria=Exame%20de%20ordem , acesso em mai/2018.

É importante lembrar que, a depender dos objetivos educacionais elencados em um programa, nesse caso a verificação de proficiência, o tipo de avaliação que melhor irá averiguar se houve ou não sucesso quanto ao desenvolvimento do trabalho deve ser escolhido[112]. Se há a necessidade de verificar se o candidato a advogado possui as habilidades e as competências necessárias para a profissão, então há necessidade de construir uma avaliação pautada em exercícios que demonstrem se essas qualificações, que certamente não podem ser constatadas apenas por indagações que requeiram memória, repetições ou transposição de citações, foram construídas adequadamente. Avaliações de padrão mnemônico[113] pouco contribuem para entender habilidades e competências que o sujeito desenvolveu ou que deveria ter desenvolvido durante a formação. Percebe-se, na verdade, que esse padrão se repete em concursos públicos onde a necessidade de classificação e eliminação da concorrência é um fato em vista do número de vagas ofertadas.

Como nos Exame de Ordem o objetivo, acredita-se, seja averiguar a qualidade dos conhecimentos construídos ao longo de um curso de graduação, o uso maciço de avaliações de múltipla escolha não são as ideais. Apenas uma pequena parte do processo pode ser verificada por tal modelo, como veremos a seguir. De forma crescente, é preciso complexificar e mudar o tipo de pedido e questão apresentada possibilitando novas categorias de respostas e análises de aprendizagem[114]. O uso de modelos avaliativos diversificados levará a respostas mais apuradas sobre os conhecimentos e técnicas que se deseja sondar. Nesses casos, deve-se considerar o perfil de profissional desejado para o exercício advocatício em vista dos cenários do século XXI para somente então escolher o modelo mais acertado de avaliação.

No caso de certames com questões de múltipla-escolha, muito utilizadas também em concursos públicos, palavras como "assinale", "marque", "indique", "é correto afirmar que" aparecem ao longo da prova. Referimo-nos aqui à 1ª fase do Exame de Ordem que, por se constituir de tal forma, limitadamente contribui para a análise da qualidade de conhecimentos. Os tipos de enunciados com os elementos acima ativam

112 FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti and BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.* [online]. 2010, vol.17, n.2, pp.421-431.

113 MASETTO, Marcos T. ; ZUKOWSKY, Cristina Tavares – Inovação e Universidade. In: Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. P.41. Disponível em: http://direitogv.fgv.br/publicacoes/livrosdigitais acesso em nov/2016. HENGEMÜHLE. Adelar. Desafios Educacionais na Formação de Empreendedores. Penso, PoA, 2014. P. 138

114 FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti and BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.* [online]. 2010, vol.17, n.2, pp.421-431.

e exigem a demonstração da qualidade da memória[115] do aspirante, ou seja, localizar, no mais das vezes em uma memória recente, em qual aula do cursinho, anotação de caderno, questionário, livro, manual ou código, está escrito tal coisa.

Alguns procedimentos técnicos e protocolos especiais e específicos da profissão de advogado precisam ser memorizados, decorados e se adequam à verificação por esse padrão, logicamente, desde que façam sentido e tenham utilidade na prática advocatícia. Em alguns casos, que falaremos abaixo, a falta desses procedimentos põe em risco o acesso à justiça. Esses casos não são exceções no judiciário e alguns comprometem, inclusive, o andamento do Processo, como se pode verificar abaixo:

> PETIÇÃO INICIAL **INDEFERIMENTO ERRO DE FORMA DO PROCESSO** CONVERSÃO EM ORDINÁRIO NEGADA INADMISSIBILIDADE CONVERSÃO QUE DEVERIA TER SIDO FEITA NA PRÓPRIA AUDIÊNCIA, APROVEITANDO-SE OS ATOS PRATICADOS, NA MEDIDA DO POSSÍVEL, EM OBSERVÂNCIA AOS PRINCÍPIOS DA CONSERVAÇÃO DOS ATOS, DA ECONOMIA PROCESSUAL E DA INSTRUMENTALIDADE (CPC, ARTIGO 250) [...][116]

e,

> RECURSO INOMINADO. AÇÃO DE COBRANÇA. SEGURO OBRIGATÓRIO (DPVAT). PREVALÊNCIA DOS PRINCÍPIOS DA LEI N. 9.099/95. RECONHECIMENTO DE MERO **ERRO MATERIAL**. PETIÇÃO INICIAL QUE MENCIONA GRADUAÇÃO DA LESÃO NO TORNOZELO DIREITO ASSIM COMO PRONTUÁRIO MÉDICO E LAUDO JUNTADOS PELA RECLAMANTE. AUSÊNCIA DE ÓBICES PARA A ANÁLISE DO MÉRITO [...][117]

e ainda,

> [...]PROCESSUAL CIVIL. EMBARGOS DE DECLARAÇÃO. OMISSÃO. NÃO OCORRÊNCIA. ANÁLISE DE DISPOSITIVOS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL. **IMPOSSIBILIDADE. COMPETÊNCIA DO STF**. PEDIDO DE

115 LÔBO, Paulo Luiz Netto. Ensino Jurídico: Realidades e perspectivas. In:OAB Ensino Jurídico-Balanço de uma Experiência. Ordem dos Advogados do Brasil- CF, Brasília, 2000.

116 TJ-SP- APELAÇÃO CÍVIL. AC Nº AC 2850114500 SP. 10ª Câmara de Direito Privado. Disponível em: https://tj-sp.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/4657135/apelacao-civel-ac-2850114500-sp acesso em jul/2017

117 TJ-PR- RECURSO INOMINADO Nº 0010165-66.2016.8.16.0021. 3ºJuizado Especial Civil de Cascavel. Disponível em: https://portal.tjpr.jus.br/jurisprudencia/j/2100000003748031/Acórdão-0010165-66.2016.8.16.0021;jsessionid=ad0aa993d0288e385f17e3bc8da1#integra_2100000003748031 acesso em jul/2017.

> ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA GRATUITA. FORMULAÇÃO NA PEÇA RECURSAL. **ERRO GROSSEIRO**. RECURSO ESPECIAL DESERTO [...][118]

E, por fim,

> PROCESSUAL CIVIL. **PRINCÍPIO DA TAXATIVIDADE. ERRO GROSSEIRO.** INAPLICABILIDADE DO PRINCÍPIO DA FUNGIBILIDADE. **PEÇA APRESENTADA FORA DO PRAZO LEGAL**[...][119]

Há que se considerar que há profissões em que os rituais, as formalidades, os prazos e as práticas estão muito presentes e devem ser acompanhadas sob risco, inclusive, à continuidade da vida caso não sejam seguidos. Alguns exemplos dessas profissões que convivem diariamente com esses limites são a enfermagem, a bioquímica, a engenharia e, em algumas situações, como prazos judiciais, pedido de habeas corpus e medidas protetivas, inclusive o Direito.

No entanto, o raciocínio jurídico, como em situações onde há a necessidade de análise crítica e reflexiva[120], não pode ser diagnosticado por meio de marcação de item de certo ou errado ou cerceado por quatro ou cinco alternativas. Exige, justamente, a reflexão, a ponderação e a análise do candidato sobre a ocorrência em questão. O mesmo acontece com a verificação da articulação de conhecimentos e fundamentos em vista das situações, contextos e cenários reais. Os tipos de respostas exigidas nessas situações envolvem criatividade, inovação, ponderação, criticidade e argumentação e não se encontram expressas em livros, manuais ou códigos. Elas dependem das próprias situações, contextos, compreensões, apreciações e julgamento do candidato. Por isso a avaliação mais acurada e perquiritória das linhas de raciocínio do postulante contribuirão para a certificação da qualidade do seu pensamento jurídico.

Contrariamente, no modelo avaliativo utilizado pela OAB, cada enunciado irá apenas para determinado lugar e verificará apenas, certo conhecimento específico e restrito a um procedimento que, senão único, reduzido. Por isso, exames desse tipo

---

118 STJ-EMBARGOS DE DECLARAÇÃO NO AGRAVO REGIMENTAL NO AGRAVO EM RECUSO ESPECIAL. Processo EDcl no AgRg no AREsp 370830 PE 2013/0229717-6 , T2 Segunda Turma. Disponível em: https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/24727379/embargos-de-declaracao-no-agravo-regimental-no-agravo-em-recurso-especial-edcl-no-agrg-no-aresp-370830-pe-2013-0229717-6-stj , acesso em jul/2017.

119 STJ-PETIÇÃO NO RECUSO ESPECIAL. Processo PET no REsp 1311185 RN 2012/0043080-7 . T2-Segunda Turma. Disponível em: https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/23122512/peticao-no-recurso-especial-pet-no-resp-1311185-rn-2012-0043080-7-stj , acesso em jul/2017.

120 LÔBO, Paulo Luiz Netto. Ensino Jurídico: Realidades e perspectivas. In:OAB Ensino Jurídico-Balanço de uma Experiência. Ordem dos Advogados do Brasil- CF, Brasília, 2000.

constam de infindáveis questões e, muitas vezes, tornam-se exaustivos. São necessários vários enunciados para verificar uma pequena quantidade de aprendizagem ou memorizações. Já, ao acrescentar outros modelos, pode-se favorecer avaliações e investigações de conhecimentos de forma inversamente proporcional. Com duas ou três questões é possível averiguar várias aprendizagens a depender da complexidade da situação-problema, dos fundamentos utilizados e do pedido do enunciado.

Trouxemos alguns exemplos de questões abaixo, utilizadas hoje na 1ª fase do Exame, para esclarecer os fundamentos apontados.

XIX Exame de Ordem Unificado- tipo 1- Branco[121]

Questão 13
André, jovem de 25 anos, é Vereador pelo Município M, do Estado E. Portanto, com domicílio eleitoral nesse Estado. Suas perspectivas políticas se alteram quando, ao liderar um grande movimento de combate à corrupção, o seu nome ganha notoriedade em âmbito nacional. A partir de então, passa a receber inúmeras propostas para concorrer a diversos cargos eletivos, advindas, inclusive, de outros Estados da Federação, a exemplo do Estado X. Nessas condições, seduzido pelas propostas, analisa algumas possibilidades.

De acordo com a Constituição Federal, *assinale a opção que indica o cargo eletivo* ao qual André pode concorrer.
A) Deputado Estadual pelo Estado X.
B) Deputado Federal pelo Estado E.
C) Senador da República pelo Estado E.
D) Governador pelo Estado E.

Questão 33
Um paciente de um hospital psiquiátrico estadual conseguiu fugir da instituição em que estava internado, ao aproveitar um momento em que os servidores de plantão largaram seus postos para acompanhar um jogo de futebol na televisão. Na fuga, ao pular de um viaduto próximo ao hospital, sofreu uma queda e, em razão dos ferimentos, veio a falecer.

Nesse caso,
A) o Estado não responde pela morte do paciente, uma vez que não configurado o nexo de causalidade entre a ação ou omissão estatal e o dano.
B) o Estado responde de forma subjetiva, uma vez que não configurado o nexo de causalidade entre a ação ou omissão estatal e

121 XIX Exame de Ordem Unificado- tipo 1- Branco. Disponível em: https://fgvprojetos.s3.amazonaws.com/620/03042016181703_CADERNO_TIPO_1_XIX_EXAME.pdf acesso em mai/2017.

o dano.
C) o Estado não responde pela morte do paciente, mas, caso comprovada a negligência dos servidores, estes respondem de forma subjetiva.
D) o Estado responde pela morte do paciente, garantido o direito de regresso contra os servidores no caso de dolo ou culpa.

Questão 36
Paulo é proprietário de um grande terreno no qual pretende instalar um loteamento, já devidamente aprovado pelo Poder Público. Contudo, antes que Paulo iniciasse a instalação do projeto, sua propriedade foi integralmente incluída nos limites de um Parque Nacional.

Considerando as normas que regem o Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC, *é correto afirmar que*
A) Paulo deverá aguardar a elaboração do plano de manejo do parque para verificar a viabilidade de seu empreendimento.
B) Paulo poderá ajuizar ação com o objetivo de ser indenizado pelo lucro cessante decorrente da inviabilidade do empreendimento.
C) Caso seu terreno não seja desapropriado, Paulo poderá ajuizar ação de desapropriação indireta em face da União.
D) Paulo não poderá implementar seu loteamento, mas poderá explorar o ecoturismo na área com cobrança de visitação

Nas amostras acima só há uma possível resposta correta. Nesse caso, contrario ao desejado pelo órgão de classe e exposto frequentemente em perfis de egresso dos cursos de Direito como vimos no estudo das matrizes e projetos pedagógicos acima, é apresentado ao postulante apenas uma ideia correta de solução jurídica. As questões parecem demonstrar que as situações jurídicas podem ser resolvidas apenas de forma única, não oferecendo espaço para análises críticas, investigações ou inovações. Por sua vez, mitiga-se a averiguação de conhecimentos que requer do profissional autonomia, criatividade, inquirição e mediação, já que as características da avaliação não solicitam esse tipo de resposta. Para a 2ª fase do Exame há diferenças grandes no que se refere a respostas únicas e prontas. Para os candidatos aprovados na 1ª etapa a que segue apresenta maior complexidade em relação a primeira, como analisar-se-á no próximo item.

2.2.2. Segunda Fase da OAB: o hipertrofiamento do Processo e a desconsideração dos meios compositivos

Para a 2ª fase do certame, aparecem dois tipos de exercícios ao candidato. Um, com quatro questões técnicas-instrumentais que devem ser respondidas de forma descritiva

e outro, de construção de uma peça. Para esse último momento, o próprio candidato escolherá previamente a área que deseja desenvolver o documento dentro de um rol taxativo oferecido ao momento da inscrição que poderá ser de: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Empresarial, Direito Penal, Direito do Trabalho ou Direito Tributário.

Quanto às análises da peça gostaríamos de desdobrá-la em dois pontos antagônicos: a) de *forma positiva*, o tipo de questão formulada que, com apenas um enunciado como apontamos acima, o candidato manifesta várias habilidades e competências. Com esse modelo a técnica, os conhecimentos adquiridos pelos manuais, doutrinas e códigos ficarão demonstrados pela articulação, ponderação, análise, reflexão e julgamento do candidato na hora da resposta. b) de *forma negativa*, no que se refere ao conteúdo, estritamente processual contencioso da questão que, como também ponderamos, espelha os programas jurídicos no Brasil e é sobre esse que falaremos a seguir.

O Processo contencioso toma envergadura tal também no Exame que resta indicado o entendimento de que a função principal do jurista, advogado, é a postulação ao órgão do Poder Judiciário e aos juizados especiais conforme art. 1º da lei 8906/94. Em todos os certames de Ordem a construção da peça processual aparece absoluta. Não há dúvida de sua essencial existência, preponderância e sobressalência em vista de outras formas de resolver conflito e ainda de outras funções jurídicas, o que não quer dizer que não concordemos com a assertiva ou que entendemos um curso jurídico sem esses aspectos.

Diante da imperiosa presença da peça processual no certame pode-se afirmar que o Processo, leia-se então, litigioso, tem grande sentido e significado tanto nos cursos de Direito, como estamos vendo nesse estudo, quanto na compreensão sobre o exercício profissional jurídico junto ao seu órgão de classe. Segundo Pereira[122] é o "ramo mais hipertrofiado", como já dissemos aqui, dentro dos cursos de Direito. Sua relevância no cenário acadêmico-jurídico se deve a vários fatores, entre eles, a mitigação de espaços reservados à reflexão e à construção de um perfil mais humanista de jurista. Diz-se humanista aqui no sentido de alguém que atenda e entenda, de forma autônoma e crítica[123], das necessidades humanas mais que na crença de que é na forma, estrutura e ordenação de uma peça processual que resida a garantia de direitos e justiça.

122 PEREIRA, Caleb Salomão. O mal-estar do Direito: Teologia pedagógica, pensamento dogmático, simbolismo despótico e fetiche processual. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. (org). Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia. Editora CRV, PR, 2011. p. 35-60.

123 LÔBO, Paulo Luiz Netto. Ensino Jurídico: Realidades e perspectivas. In: OAB, CF, OAB Ensino Jurídico-Balanço de uma Experiência. Ordem dos Advogados do Brasil- CF, Brasília, 2000. p. 162

Por sua vez, o Exame de Ordem agiganta em seu certame o Processo e traduz a "compulsão" jurídica em avaliação. Paradoxalmente, aos poucos e com a entrada de outras formas de resolver conflitos como mediação, conciliação e arbitragem outros modelos de questões podem surgir para verificar a capacidade de entender os litígios[124]. Abrir canais de comunicação, conciliar pessoas físicas ou jurídicas, ponderar problemas, interesses e posições, mediar e encaminhar acordos de forma consensual e não judicial são importantes assuntos que permeiam o mundo jurídico atual. Contemplá-los no certame é atentar aos cenários desse universo real verificando se a educação jurídica cumpriu com os fins de apresentar ao mercado pessoas capazes de resolver conflitos utilizando-se de diversos meios e possibilidades.

Para elucidar e demonstrar a preocupação trazemos abaixo amostras de enunciados de questões da 2ª fase do certame: a construção da peça processual de cada uma das áreas envolvidas, para melhor visualização do item:

Quadro 14- Enunciados da 2ª fase do XXI Exame de Ordem- 1/2017

Área	Enunciado da questão
Direito Administrativo	Considerando que já foram apresentados embargos de declaração, sem qualquer efeito modificativo, por não ter sido reconhecida nenhuma obscuridade, contradição, omissão ou erro material na sentença, e que existe prazo para a respectiva impugnação, **redija a peça cabível** para a defesa dos interesses de Maria. (Valor: 5,00) Obs.: **a peça** deve abranger todos os fundamentos de Direito que possam ser utilizados para dar respaldo à pretensão. A simples menção ou transcrição do dispositivo legal não confere pontuação.
Direito Civil	Na qualidade de advogado(a) de Soraia, **elabore a peça processual** cabível para a defesa imediata dos interesses de sua cliente, no último dia do prazo recursal, indicando seus requisitos e fundamentos nos termos da legislação vigente. Não deve ser considerada a hipótese de embargos de declaração. (Valor: 5,00) Obs.: **a peça** deve abranger todos os fundamentos de Direito que possam ser utilizados para dar respaldo à pretensão. A simples menção ou transcrição do dispositivo legal não confere pontuação.
Direito Constitucional	Considerando os dados acima, na condição de advogado(a) contratado(a) pela Associação Alfa, **elabore a medida judicial cabível** para o enfrentamento do problema, inclusive com providências imediatas, de modo que seja oferecido atendimento adequado a todos os idosos que venham a utilizar os serviços do Posto de Saúde. A demanda exigirá dilação probatória. (Valor: 5,00) Obs.: **a peça** deve abranger todos os fundamentos de Direito que possam ser utilizados para dar respaldo à pretensão. A simples menção ou transcrição do dispositivo legal não confere pontuação.

124 PEREIRA, Ademar. VIII Seminário de Ensino Jurídico do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. Resenha. In: In: OAB, CF, OAB Ensino Jurídico-Balanço de uma Experiência. Ordem dos Advogados do Brasil- CF, Brasília, 2000. P.127-138.

Área	Enunciado da questão
Direito do Trabalho	Diante disso, como advogado(a) da 2ª ré, redija a **peça prático-profissional** pertinente ao caso. (Valor: 5,00) Obs.: **a peça** deve abranger todos os fundamentos de Direito que possam ser utilizados para dar respaldo à pretensão. A simples menção ou transcrição do dispositivo legal não confere pontuação.
Direito Empresarial	Elabore **a peça adequada**, eficaz e pertinente para a defesa do interesse da cliente e considere que a Comarca de São Lourenço/MG tem duas varas com competência concorrente para julgamento de matérias cíveis. (Valor: 5,00) Obs.: **a peça** deve abranger todos os fundamentos de Direito que possam ser utilizados para dar respaldo à pretensão. A simples menção ou transcrição do dispositivo legal não confere pontuação.
Direito Penal	Considerando a situação narrada, apresente, na qualidade de advogado(a) de Gabriela, **a peça jurídica cabível**, diferente do habeas corpus, apresentando todas as teses jurídicas de direito material e processual pertinentes. **A peça** deverá ser datada no último dia do prazo. (Valor: 5,00) Obs.: **a peça** deve abranger todos os fundamentos de Direito que possam ser utilizados para dar respaldo à pretensão. A simples menção ou transcrição do dispositivo legal não confere pontuação
Direito Tributário	Na qualidade de advogado(a) de Caio, **redija a medida judicial adequada** para reaver em pecúnia (e não por meio de compensação) os pagamentos efetuados. (Valor: 5,00) Obs.: **a peça** deve abranger todos os fundamentos de Direito que possam ser utilizados para dar respaldo à pretensão. A simples menção ou transcrição do dispositivo legal não pontua.

Fonte: Elaboração própria

Diante dos modelos apresentados fica visível a grandeza e envergadura da "peça" processual. Já, sobre a análise das quatro questões discursivas que acompanham a 2ª fase, importante reflexão positiva pode ser feita em vista da estrutura construída. Há um **texto-base** que introduz uma situação-problema e um **enunciado claro** com a(s) tarefa(s) a ser(em) realizada(s) pelo candidato. Nesse texto-base surge um fato, real ou não, de um possível caso que o profissional poderá se deparar ao longo de sua carreira. São os cenários atuais e as contextualizações pondo à prova o candidato quanto à parte de suas competências e a capacidade de articular os conhecimentos teóricos para resolver problemas.

Oportuna é a construção de questões problematizadas considerando-se um avanço sua utilização em avaliações desse tipo. Verifica-se que, nesse caso, o candidato tem a oportunidade de dissertar sobre cada perquirição, articulando os conhecimentos necessários. De outro lado, o pedido ainda se preocupa bastante com técnicas e memória de artigos de leis que devem ser utilizados em cada caso, o que é característico dos documentos jurídicos.

De certa forma, ainda que não totalmente, os tópicos parecem limitar as respostas

a "sim" ou "não" e a justificar dentro de um pensamento já pré-estabelecido e codificado, a defesa do aspirante. Nesse sentido, e apenas aqui sobre esse aspecto recai a análise crítica, há uma restrição a argumentar outras possibilidades e entendimentos, criar novas soluções para o conflito e ou apresentar como articularia essas ideias aos fundamentos que construiu ao longo do curso. Para melhor compreensão e reflexão trouxemos abaixo algumas questões do XVIIIº Exame OAB- 2015.3, 2ª fase, Direito Civil[125] como amostras:

> Questão 1
> Guilherme efetuou a compra do televisor de seu amigo Marcelo, que estava em dificuldades financeiras. Todavia, após 02 (dois) meses de uso por Guilherme, o referido bem passou a apresentar problemas. Registre-se, ainda, que, no momento da venda, Marcelo já tinha ciência da existência do problema, tendo-se omitido quanto ao fato, eis que sabia que o mesmo só seria conhecido por Guilherme em momento posterior.
> Em face da situação apresentada, responda, de forma fundamentada, aos itens a seguir.
> **A) Quais** as medidas cabíveis na presente hipótese e **quais** as pretensões que poderão ser deduzidas em juízo por Guilherme? (Valor: 0,65)
> Suponha que Guilherme tenha ingressado com a **medida judicial cabível** logo após o aparelho apresentar defeito e que Marcelo, ao apresentar contestação, alegue a decadência do direito invocado por Guilherme, uma vez que foi ultrapassado o prazo de 30 (trinta) dias previsto no Código Civil. No caso ora analisado, o argumento de Marcelo procede? (Valor: 0,60)
>
> Obs.: o examinando deve fundamentar suas respostas. A mera citação do dispositivo legal não confere pontuação. (**grifos nosso**)

Como se observa o texto-base está bem estruturado, o pedido está claro e indica ao candidato a ordem do que precisa realizar para responder a questão apresentada. Da mesma forma, as amostras abaixo são conduzias pelo mesmo caminho. Não obstante a estrutura clara que entendemos como sendo importante para a compreensão ao momento da resposta as críticas vão na direção do tipo recorrente de pergunta feita ao concorrente. Pronomes do tipo "que" e "quais" estão ligados a respostas-listas poderíamos dizer. Nesses casos, o estudante se reporta a apenas sua memória para lembrar qual seria a resposta estudada e correta para àquela indagação.

125 Prova da ordem- XVIII_ Exame de Ordem, Direito Civil- 2015.3. Disponível em: http://www.provadaordem.com.br/provas/segunda-fase/ver/134-xviii-exame-oab-2015-3-direito-civil acesso em maio/2017.

Ainda foi encontrado o uso, como no exemplo logo abaixo, de respostas simples como "sim" ou "não. Esse tipo de questionamento pouco contribui para saber se o candidato tem real conhecimento sobre o assunto ou ainda conhece alternativas para resolver o problema. No entanto, apesar de um pedido, *a posteriori,* para o candidato fundamentar sua resposta, o que complementa o pensamento jurídico, a forma como está expresso esse pedido não afasta respostas e justificativas excêntricas ou fantásticas uma vez que, ao não explicitar e delimitar o tipo de fundamento a que se refere, qualquer fundamento que um candidato dê, pode ser levado a recurso, uma vez que foi fundamentado.

> Questão 2
> Em **ação petitória ajuizada** por Marlon em face de Ana, o juiz titular da Vara Cível de Iúna/ES concluiu a audiência de instrução e julgamento, estando o processo pronto para julgamento. Na referida audiência, Ana comprovou por meio da oitiva do perito do juízo, ter ocorrido o desprendimento de porção considerável de terra situada às margens de rio não navegável, que faz divisa das fazendas das partes, vindo a, natural e subitamente, se juntar ao imóvel da requerida há, aproximadamente, um ano e oito meses. No dia seguinte à conclusão dos autos para prolatação de sentença, o advogado Juliano, filho do juiz titular, requereu a juntada de substabelecimento sem reservas assinado pelo então advogado de Marlon, com o propósito de passar a figurar como novo e exclusivo advogado deste no feito.
>
> Diante do caso apresentado, responda aos itens a seguir, apresentando o fundamento legal.
> A) **Existe impedimento do juiz em proferir sentença**? (Valor: 0,60)
> B) Verificado o desprendimento da porção de terras, **Ana terá direito a permanecer com a porção acrescida mediante pagamento de indenização a Marlon?** (Valor: 0,65)
>
> Obs.: o examinando deve fundamentar suas respostas. A mera citação do dispositivo legal não confere pontuação. (**grifo nosso**)
>
> Questão 3
> Suzana Carvalho, viúva, tinha como únicos parentes vivos sua irmã Clara Pereira e seu sobrinho Alberto, filho de Clara. Em 2010, Suzana elaborou testamento público nomeando como sua herdeira universal sua amiga Marta de Araújo. Em 2012, Suzana mudou de ideia sobre o destino de seus bens e lavrou testamento cerrado, no qual contemplou com todo o seu patrimônio seu sobrinho Alberto Pereira. No final de 2013, Alberto faleceu num trágico acidente. Suzana faleceu há um mês. Clara Pereira e Marta de Araújo disputam a sua herança. Marta alega que não ocorreu a revogação

do testamento de Suzana lavrado em 2010, vez que um testamento público só pode ser revogado por outro testamento público.
Clara procura você como advogado e indaga a quem deve caber a herança de Suzana. Diante disso, **com base nos dispositivos legais** pertinentes à matéria, responda aos itens a seguir.
A) Suzana podia dispor de todo o seu patrimônio por meio de testamento? (Valor: 0,40)
B) Um testamento cerrado pode revogar um testamento público? (Valor: 0,30)
C) Com o falecimento de Alberto, quem deve suceder à Suzana? (Valor: 0,55)

Obs.: o examinando deve fundamentar suas respostas. A mera citação do dispositivo legal não confere pontuação. (**grifo nosso**)

Questão 4
João, 38 anos, solteiro e sem filhos, possui um patrimônio de cinco milhões de reais. Preocupado com o desenvolvimento da cultura no Brasil, resolve, por meio de escritura pública, destinar 50% de todos os seus bens à promoção das Artes Plásticas no país, constituindo a Fundação "Pintando o Sete" que, 120 dias depois, é devidamente registrada, sendo a ela transferidos os bens. Ocorre, todavia, que João era devedor em mora de três milhões e quinhentos mil reais a diversos credores, dentre eles o Banco Lucro S/A, a quem devia um milhão e quinhentos mil reais em virtude de empréstimo contraído com garantia hipotecária de um imóvel avaliado em dois milhões de reais. Outros credores de João, preocupados com a constituição da referida Fundação, o procuram para aconselhamento jurídico.
Considerando os fatos narrados como verdadeiros, responda aos itens a seguir.
A) O ato de destinação de 50% dos bens de João para a criação da Fundação **pode ser invalidado**? O Banco Lucro S/A poderia tomar alguma medida nesse sentido? (Valor: 0,75)
B) Na eventual possibilidade de **propositura de uma ação** buscando a invalidação da doação dos bens destinados à criação da Fundação, **quem deveria figurar no polo passivo?** (Valor: 0,50)

Obs.: o examinando deve fundamentar suas respostas. A mera citação do dispositivo legal não confere pontuação. (**grifo nosso**)

Como vimos acima, o papel da OAB é representativo tanto na formação de profissionais da área do Direito quanto na habilitação desses como advogados. Nesse sentido, a coerência entre o que é necessário para a composição de um quadro de profissionais valorosos e atualizados aos cenários contemporâneos e o modelo de instrumento avaliativo escolhido precisa ter forte vínculo com os resultados esperados

ao final do processo e o rol desses profissionais lançados no mercado.

De outra feita, uma possível mudança no certame, calibrando-o mais adequadamente às legislações e objetivos atualizados do Direito, dentre esses a composição de conflitos, poderá contribuir em muito para a avaliação das competências dos aspirantes a advogados. De outro lado e por consequência, os cursos jurídicos serão instigados a inserir como habilidades e competências necessárias em seus programas o protagonismo, a criticidade e a reflexão que serão cobradas na vida profissional e no próprio Exame de Ordem. Acresce-se que tal movimento de mudança e inserção nos exames, oportunizará, de forma mais contundente, os meios compositivos de resolver conflitos fomentados pelo judiciário.

Entendemos, no entanto, que o certame vem se sofisticando quanto aos objetivos avaliativos, construindo caminhos na busca de estabelecer um cabedal mínimo de conhecimentos e competências para o exercício jurídico da forma mais adequada e qualificada possível. Apesar disso, a estrada não acabou e sempre é possível qualificar ainda mais tanto o modelo de provas e questões quanto o que se pretende avaliar e o como avaliar. De outro lado, o que fazer com os aspirantes que não têm demonstrado o mínimo de conhecimentos e competências e com as instituições que apresentam, digamos, um baixo rendimento quanto à aprovação de seus estudantes nos Exame de Ordem são algumas das questões que ainda não tem respostas.

Além da análise do perfil judicializante expresso na matriz curricular e influenciado pelos Exames de Ordem exploraremos no próximo capítulo um dos mais importantes documentos dos cursos de graduação, o Projeto Pedagógico de Curso – PPC que deve demonstrar o conjunto de intenções apresentando, além do que é pretendido com esse curso, como se alcançarão essas pretensões. Qualquer coisa menos que isso pode acarretar falha essencial e demonstrará fragilidade conceitual e risco de não atingimento dos objetivos desejados. Para entender as exigências e ambições iniciaremos por refletir sobre o documento como, pode-se dizer, um manual de conhecimentos, coesão, melhor uso e utilização do curso em vista de ideais almejados. Na segunda parte traremos 3 PPCs, de lugares distintos no Brasil, com o intuito de analisar os itens levantados na primeira parte avaliando o quanto conseguem atingir seus próprios objetivos propostos nesses diplomas.

3. O alinhamento do projeto pedagógico dos cursos de direito como orientador de práticas pedagógicas coerentes

No ensino superior, o Projeto Pedagógico de Curso, conhecido como PPC, é o documento de origem de um curso. Nele são identificados os principais itens que comporão determinado trajeto da formação escolhida. Aspectos como o objetivo do curso, o perfil de profissional que deseja formar, a organização didático-pedagógica que pretende seguir, o regime de matrícula, a estrutura curricular, a metodologia, as ementas e o programa curricular detalhado que fará parte dessa organização, são itens imprescindíveis como se pode verificar na Resolução CNE/CES de nº 9 de 2004[126] para os cursos de graduação em Direito:

> 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.

Além desses aspectos, a coerência do curso com o Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI é extremamente importante. Esse segundo documento é onde a IES apresenta a instituição à sociedade, mas não vamos abordá-lo aqui detalhadamente. Missão, objetivos, metas institucionais e pedagógicas deverão nele estar claros permeando todas as outras ações, conforme art. 21 do Decreto nº 9.235 de 2017[127], da Presidência da República, abaixo:

> Art. 21. Observada a organização acadêmica da instituição, o PDI conterá, no mínimo, os seguintes elementos:

126 BRASIL, CNE/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. CNE, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em dez/2016.

127 BRASIL, Decreto nº 5.773 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm , acesso em maio/2017.

> I - missão, objetivos e metas da instituição em sua área de atuação e seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;
> II - projeto pedagógico da instituição, que conterá, entre outros, as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão;
> III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, com especificação das modalidades de oferta, da programação de abertura de cursos, do aumento de vagas, da ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, da previsão de abertura de **campus** fora de sede e de polos de educação a distância;
> IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número e natureza de cursos e respectivas vagas, unidades e **campus** para oferta de cursos presenciais, polos de educação a distância, articulação entre as modalidades presencial e a distância e incorporação de recursos tecnológicos;
> V - oferta de cursos e programas de pós-graduação **lato** e **stricto sensu**, quando for o caso;
> VI - perfil do corpo docente e de tutores de educação a distância, com indicação dos requisitos de titulação, da experiência no magistério superior e da experiência profissional não acadêmica, dos critérios de seleção e contratação, da existência de plano de carreira, do regime de trabalho, dos procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro e da incorporação de professores com comprovada experiência em áreas estratégicas vinculadas ao desenvolvimento nacional, à inovação e à competitividade, de modo a promover a articulação com o mercado de trabalho;

Põe-se assim, dada a relevância dos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs, em análise alguns importantes elementos desse documento com posterior ponderação de pontos positivos e negativos. Na primeira parte do capítulo se tratará da apresentação fundamentada dos itens que serão confrontados posteriormente nas amostras trazidas. Para cada um dos itens serão apresentados fundamentos, conceitos e o que se espera deles no desenrolar do PPC quanto às concepções de educação e sua coerência interna. Na segunda parte, e para fundamentar nossos argumentos, utilizaremos amostras de três IES. O foco e caminho que será percorrido terão em vista a concepção de educação que falamos, a verificação da coesão, nexo e uniformidade das informações dentro dos seguintes itens do PPC: objetivos do curso, perfil de egresso, matriz curricular, ementas, metodologias, estágios/práticas jurídicas.

Esse último item, estágios e práticas, considera-se extremamente importante para o constituir-se jurista. Por isso, quanto mais experiências e mais diversificados esses momentos, sempre acompanhados de análise e orientação docente, melhor para o futuro profissional. Ao final da apresentação dos itens de cada IES e das avaliações e

apreciação de cada ponto serão ressaltados os pontos negativos e positivos encontrados em vista dos itens analisados. Então, para o leitor ter o entendimento de que pontos partimos nas análises dos itens selecionados do PPC posteriormente, apresentamos infra, um breve estudo para melhor compreensão.

3.1. A congruência interna do Projeto Pedagógico de Curso como incursão a práticas pedagógicas coerentes

Práticas educativas inspiradoras não surgem descompromissadamente. Não surgem sem análise sobre o ponto de partida e de chegada, sem intencionalidade[128], sem planejamento, sem reflexão, integração ou coerência. Cursos voltados à educação básica ou superior que tenham pretensões de ofertar estudos e atividades que desenvolvam a autonomia, a autoconfiança, a empatia, a reflexão, a criticidade, a pesquisa, o espírito criativo, saberes técnico-científicos, entre outras tantas competências cognitivas, técnicas e sociais/relacionais carecem de projetos pedagógicos consistentes que os acompanhem na construção de tais ideais por meio de práticas pedagógicas condizentes.

Nessa compreensão, é necessário para esse tipo de construção, a participação da comunidade acadêmica como o envolvimento de coordenadores, docentes, discentes e um olhar para o local sem, no entanto, esquecer o regional ou global. Nos fundamentos a seguir exporemos, de forma compacta, os conceitos principais de cada um dos itens que separamos para análise com o intuito de contribuir com reflexões e pensares.

Assim sendo, no que se refere ao item *OBJETIVO DO CURSO*, normalmente descrito no início do PPC, diz respeito ao tipo de formação pretendida. A IES, junto ao coordenador de curso precisa apresentar e alumiar qual é o intuito e o desígnio do curso no conjunto de seus interesses educacionais e responsabilidades sociais. Para demonstrar terá que fundamentar por que esse curso é importante nesse lugar, seu propósito e finalidade, o tipo de vínculo e contribuição com as realidades locais, regionais e globais e quais são seus diferenciais e prioridades em relação a todos os outros cursos daquela área na região. De forma coerentemente integrada esse ponto deve estar interligado a todos os outros cursos da instituição, mas logicamente, a ligação não deve se limitar ao documento escrito, cristalizado no papel, sem sentido ou utilidade, mas precisa ter vida nos cursos, fazer sentido e ser útil no próprio desenvolvimento do projeto.

128 FGV- DIREITO SP- GHIRARDI, José Garcez Projeto de Ensino Jurídico Participativo: Teoria e Prática/Direito/GV, Curso "O destino e o Caminho-apontamentos para elaboração de programas no ensino jurídico" Disponível em: http://direitosp.fgv.br/video/destino-caminho-apontamentos-para-elaboracao-de-programas-ensino-juridico , publicado em: 27/07/2017, acesso em out/2017.

No que diz respeito ao *PERFIL DE EGRESSO*, tão ou mais importante que o item anterior, a IES precisa caracterizar o profissional que deseja ter. Esse perfil poderá ser similar a todos os outros cursos de Direito, mas deve imprimir também, uma assinatura e identidade particular. Segundo Abikair[129] cada curso deverá descobrir a sua vocação. Para isso, é importante não somente descrever os itens que compõem o perfil, mas ainda conceituar de forma simples, objetiva e clara cada um dos elementos dispostos. É preciso apresentar pistas, formulações, compreensões e caracterizações do pretendido. Evidenciar que competências serão necessárias ofertar no curso e, logicamente, oferece-las ao longo do curso de várias maneiras e formas para despertá-las no futuro jurista.

A descrição de um perfil, por exemplo, de "um profissional crítico", deve estar acompanhada de uma conceituação de fácil compreensão a ser entendida por todos os envolvidos no projeto precisando, para isso, que fique amplamente entendido o que é "um profissional crítico", que análises, reflexões e atitudes são necessárias para caracterizá-lo dessa forma. Tornar esses conceitos acessíveis e tangíveis colabora profundamente para o desenvolvimento do programa do curso. Sendo que, no item metodologia contribuirá, de forma coerente, para escolher que tipo de encontro pedagógico será necessário para desenvolver esse perfil, que métodos e recursos serão utilizados para o alcance dessa baliza e que avaliações serão disponibilizadas para examinar o atingimento ou não desse item. Por exemplo:

Quadro 15- Conceituação dos elementos do Perfil de curso

Item do perfil	Conceitos aderentes ao item (balizadores)
"profissional crítico"	Que se interessa e analisa a realidade; examinador; posicionado; teoricamente fundamentado; ponderador; reflexivo; luta pela ética e justiça...

Fonte: Elaboração própria

Claro e público o enunciado e os conceitos apresentados no perfil de egresso, a ementa, a bibliografia, as práticas e os estágios, as metodologias e as avaliações devem imprimir esse mesmo caráter indicando como serão desenvolvidos cada um desses elementos lógica e harmoniosamente. Conforme explica Castro[130], "cuidando de se estudar esses itens e procurando coloca-los em pratica nas aulas e nas provas aplicadas aos alunos o curso de Direito, com certeza, vai formar melhores bacharéis".

129 ABIKAIR, Antonio José Ferreira. Reflexões sobre as diretrizes curriculares da portaria MEC 1886/94. In: CONSELHO FEDERAL, Ordem dos Advogados do Brasil. OAB Ensino Jurídico. Balanço de uma experiência. DF, 2000.

130 CASTRO, Adilson Gurgel de. Pela melhoria dos cursos jurídicos. In: CONSELHO FEDERAL, Ordem dos Advogados do Brasil. OAB Ensino Jurídico. Balanço de uma experiência. DF, 2000. p. 25

Com referência à *MATRIZ CURRICULAR*, já detalhada anteriormente, por ela se reflete, identifica-se e se observa um curso. Através dela pode-se vislumbrar uma organização, prioridades, distribuição de cargas horárias e de disciplinas de tal forma que é possível avistar que concepções lastreiam o curso. Logicamente isolada, a matriz pode ser analisada apenas sob certos aspectos, mas juntando-se ao perfil de egresso, objetivos do curso, ementas e metodologias, de forma substancial.

Lembremos que a organização curricular é prerrogativa da instituição de ensino, conforme explicita a Resolução de nº 9 de 2004, DCNs de Direito. Não há normatização rígida a esse respeito, ao contrário, certa flexibilização que demonstra confiança por parte do Ministério e responsabilidade para a IES que, aliás, é uma tendência mundial.

No que se refere às *EMENTAS* do curso entende-se que devam não somente apresentar a listagem de conteúdos de determinada disciplina, como acontece na grande maioria das vezes, mas a ideia sobre que caminho cada conteúdo adotará e assumirá. Nesse modelo de ementa fica claro, desde o início, tanto o que será desenvolvido, como qual ângulo o estudo percorrerá. Para melhor entendimento mostraremos exemplos abaixo.

Na proposição apresentada acima o perfil de egresso e os objetivos do curso podem ser melhores confirmados e identificados no ementário. Dessa forma, ele completa e complementa a caracterização do curso tornando o PPC um documento coeso e sólido. Para melhor esclarecer essa questão apresentamos um modelo simples do que encontramos na maioria dos documentos, que chamaremos aqui de "ementa lista" à esquerda e, à direita, o tipo de ementa que propomos que chamaremos de "ementa conceito" e que apresenta uma ideia de assunto a ser tratado naquele território de aprendizagem. Os itens destacados à esquerda foram transformados em proposta, ao lado:

Quadro 16- Modelos de ementas

Ementa lista	Ementa conceito
Fundamentos do Direito; **Fontes do Direito; Procedimentos de integração; A norma jurídica: estrutura, características e classificação;** *Planos de validade da norma jurídica*; **Sistema e ordenamento jurídico; O Direito no tempo e no espaço; Hermenêutica e interpretação jurídica; aplicação do direito na caso concreto na esfera Constitucional;** *Teoria da Relação Jurídica; Posições Jurídicas dos Sujeitos de Direito nas relações jurídicas*; **Direito Subjetivo. Estrutura e composição do Poder Judiciário.**[5]	O contexto passado/presente dos Fundamentos do Direito na sociedade ocidental; A compreensão dos planos de validade da norma jurídica para o exercício jurídico; O Direito no tempo e no espaço dentro do negócio jurídico ético; A análise das relações jurídicas como fator de compreensão de direitos e deveres; A reflexão sobre o funcionamento do Poder Judiciário em vista de sua função de garantir o acesso à justiça...

5 Universidade Estácio de Sà. Direito. Extrato do Projeto Pedagógico. Disponível em: http://portal.estacio.br/docs/mec-FBI/DIREITO.pdf , acesso em maio/2017.

Fonte: Elaboração própria

Com relação às bibliografias que normalmente acompanham as ementas, há necessidade de que sejam aderentes aos conhecimentos pretendidos, mas antes ainda, aos objetivos e perfil de egresso desejado. Podem apresentar além de códigos e manuais, doutrinas de reconhecidos juristas, revistas e periódicos atualizados, livros de aprofundamento teórico, vídeos e filmes, artigos, dissertações e teses, apresentação de casos reais, as casotecas, decisões judiciais nacionais e internacionais e, a depender do assunto, outros tipos de conteúdos que a instituição dispuser e o coordenador do curso, junto com seu NDE e colegiado de curso entenderem importante para cumprir o perfil pretendido de profissional. Inclusive, os novos instrumentos avaliativos de curso[131] publicados pelo MEC/INEP, com início da vigência ao final de 2017, inclui, em seus parâmetros vários indicadores, 1.5, 2.5., 3.6, 3.7, sobre a adequação das bibliografias ao fomento do raciocínio crítico com base em literatura atualizada e além da relação de livros tradicionalmente inseridos, ao perfil de egresso desejado e à atuação profissional.

Somando-se às reflexões, Pereira[132] faz uma interessante análise relacionada ao mercado de editoração da área jurídica. Segundo sua compreensão, o tipo de literatura que vem sendo construída ao longo dos anos nessa área induz à educação bancaria, desprezando o estudo crítico e sociológico dos contextos para um dogmatismo e "manualismo" exacerbado. Tal crítica confirma, de certa forma, o julgamento sobre o tipo de literatura que vem massificada nas ementas dos cursos jurídicos que analisamos e que poderão ser mais bem entendidas com as amostras.

No próximo tópico, a *METODOLOGIA,* deve deixar claro o que propõe a IES ou o curso para os encontros pedagógicos como as aulas, práticas e estágios, laboratórios, oficinas. Como afirma Nitish[133], um método deve "basear-se em um rigor intelectual e é constituído de técnicas organizacionais claras" para se alcançar um objetivo. As práticas pedagógicas aparecem no PPC para alumiar o caminho aos fins do curso e da instituição de educação superior. O item esclarece por onde deve trilhar o professor, dentro dos espaços educativos, para chegar ao lugar desejado e determinado anteriormente descrito no projeto de curso. Tão significativo e importante como

131 BRASIL, MEC/INEP. Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância 2017- instrumento de avaliação de cursos de graduação Presencial e a Distância- AUTORIZAÇÃO. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf, acesso em abr/2018.

132 PEREIRA, Caleb Salomão. O mal-estar do Direito: Teologia pedagógica, pensamento dogmático, simbolismo despótico e fetiche processual. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. (org). Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia. Editora CRV, PR, 2011. p. 35-60.

133 MONEBHURRUN, Nitish. Manual de metodologia jurídica: técnicas para argumentar em textos jurídicos. Saraiva, SP, 2015.

escolher os conteúdos e as competências que deverão ser desenvolvidas durante o curso é como serão desenvolvidas as metodologias e como serão percorridos os caminhos para se chegar a tais aspirações.

Entender quais são os principais objetivos do curso e que perfil de profissional deseja apresentar ao mundo e que leva o "sobrenome" da IES será indispensável para chegar ao destino proposto, tal qual, como se chegará a eles toma proporções de ser ou não ser coerente, competente e obter sucesso. Como afirma Hengemühle[134], através da metodologia é que os caminhos didáticos aparecerão, mas não sem antes convergirem ao alvo idealizado. Não ter método é desconsiderar as etapas do caminho, o que colocará o projeto em risco.

O processo pedagógico não é empírico, é uma escolha pensada e refletida. Nesse caso, há muitas metodologias que contribuem para uma educação protagonista. As mais usadas em Direito são a da Problematização, mais conhecida como PBL, Estudo de Caso, Role Play, Debates e muitas outras. Em todos os casos, o professor muda seu papel de transmissor e expositor para mediador, provocador e estimulador do processo. A escolha da melhor proposta metodológica a ser utilizada será o perfil de profissional que é desejado ofertar à sociedade. Essa precisa ser a premissa.

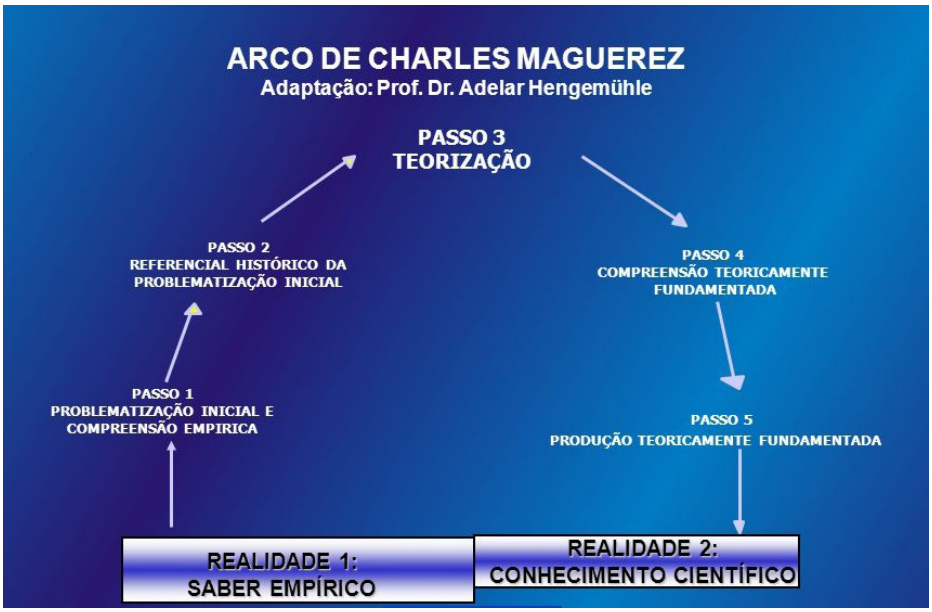
Se a escolha do perfil for um profissional que se atém mais à técnica processual e a legislação, por exemplo, então metodologias que considerem esse perfil devem ser inseridas e, provavelmente, os modelos mais clássicos e tradicionais de educação serão ponderados. Nesse caso, se espera do profissional que seja um operador jurídico, o que poderia ser desenvolvido por um curso superior tecnológico talvez. Inclusive, apesar da ideia de um curso tecnológico jurídico afrontar diretamente a classe, o Centro Universitário Internacional- UNINTER foi autorizado a ofertar, em modalidade a distância, outra crítica feroz do corpo jurídico, um curso tecnológico chamado de Gestão de Serviços Jurídicos e Notariais.

Já, para os cursos que se atêm a modelos mais inovadores de educação, com perfil de egresso pautado em pesquisa, reflexão, crítica, análise e resolução de problemas, devem considerar metodologias que instiguem os estudantes a percorrer esses caminhos Nesses casos, trazemos o exemplo da metodologia da problematização[135], segundo o Arco de Maguerez, adaptado por Hengemühle:

134 HENGEMÜHLE, Adelar. Futuro da educação: resgate da natureza humana-entre a razão e a emoção. Laços editora, 2017. P.64

135 CARVALHO, Evandro Menezes de, (orgs, et al.). Representações do professor de Direito. 1 edição, Paraná, CRV, 2012.

Figura 1: Arco de Maguerez-Adaptação de Hengemühle[136]



Fonte: HENGEMÜHLE, Adelar. Desafios educacionais na formação de empreendedores. Editora Penso, 2014.p.118.

Na metodologia da problematização há uma pressuposição ao protagonismo, desenvolvimento da autonomia, pesquisa, análise e reflexão intensas. Nesse modelo, contextualizando para o caso jurídico, os estudantes e professores podem trazer problemas, melhor se reais e do cotidiano, para serem pensados, analisados e discutidos no grupo. Chamamos aqui de problemas situações, fatos, adversidades ou questões que precisam ser esclarecidas ou estudadas sob algum aspecto, conteúdo teórico, à luz de determinados autores. Por exemplo: O professor poderá solicitar que tragam situações/fatos sobre direitos não respeitados do consumidor. Os estudantes assim, juntamente com o professor, levantam para a próxima aula, essas situações.

No segundo momento, já em aula, as situações trazidas serão exploradas e questionadas pelo professor e pelos estudantes levando à reflexão sobre por que essas situações acontecem. Nessa hora poderiam entrar questões para além do conteúdo fundamental, do eixo dois das diretrizes nacionais, sobre ética ou sociologia sobre desrespeito, convivência em sociedade, limites. Ainda poderá o professor questionar os estudantes sobre o que pensam e acham que seria uma boa solução para o caso trazido. Logo a seguir, com livros, artigos, periódicos, vídeos e sites confiáveis da web os alunos iriam fundamentando e solucionando, juridicamente, as questões trazidas.

136 HENGEMÜHLE, Adelar. Desafios educacionais na formação de empreendedores. Editora Penso, 2014.p.118.

Ainda é importante, nesse modelo, levantar informações sobre problemas históricos similares e como foram resolvidos à época. Ao final de todos os levantamentos e resolvidos adequadamente os problemas trazidos pelos alunos, sempre orientados pelo professor e não ensinados por ele, poderiam apresentar o resultado aos colegas, fazer uma resenha, construir um artigo ou *paper*, resolver outro caso, trazido pelo professor, mas similar demonstrando, dessa forma, a compreensão do princípio do Direito dos Consumidores.

Por último, apresentamos algumas reflexões sobre as PRÁTICAS E ESTÁGIOS JURÍDICOS, apesar de já ter sido comentado, ainda que sobre outros aspectos. Segundo Cunha[137], práticas e estágios são o ápice dos cursos em muitos programas em vista do lugar que ocupam na matriz curricular, ao final do curso. Tal afirmativa apenas sob certo aspecto pode-se concordar. O que ocorre é uma distinção entre os conteúdos teóricos, apresentados ao longo do curso e os práticos, ao término, o que imprime o aspecto g*ran finale*[138]. No entanto, e aí surge a discordância, é a partir dos estágios/práticas e da visitação à realidade profissional que nasce a *dúvida intelectual*, que dá origem às atividades investigativas e, por isso, práticas e estágios ao fim da jornada de um curso parecem estar tardiamente deslocados. Seria necessário que se estendessem ao longo do curso tanto as práticas, como um modelo investigativo de aprendizagem.

Posicionar estágios e práticas ao final pode contribuir para a resposta do por que da pesquisa científica e das práticas investigativas serem uma tarefa árdua e quase inexistente nas instituições de educação superior e, no Direito, mais especificamente. Só há pesquisa quando há dúvida. As dúvidas são as nascentes de qualquer possibilidade de pesquisa científica e investigação. Nesse caso, faltam espaços ao longo dos cursos, e não somente os jurídicos, para que a dúvida apareça e, surgindo essa, também a busca por soluções através da pesquisa.

Bondía[139] traz algumas pistas sobre a importância da experiência prática na formação profissional. Segundo o autor, esse momento entra com o importante papel de articular a formação. E, justo por ocupar um lugar do aprender a aprender e a fazer, consumando o exercício da profissão escolhida, se põe como um espaço relativamente

137 CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores e currículo no ensino superior: reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: José Augusto Pacheco; Maria Célia Moraes; Maria Olinda Evangelista. (Org.). Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares. 01 ed. Porto: Porto Editora, 2003, v. 01.

138 GRAN FINALE- do Italiano: Grande Final. Disponível em: http://dictionary.cambridge.org/pt/translate/ acesso em maio/2017.

139 BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, p.25. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt acesso em mar 2017.

desconhecido, não trilhado ou pouco experienciado pelo estudante, mas que precisa ser superado. O autor então elucida que: "O sujeito da experiência [...] se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião." O espaço incerto fomenta a dúvida e a incerteza, nascedouro da atitude perquiritória.

O que o autor chama acima de "indeterminado e perigoso" é o que, muitas vezes, instiga o desejo de pesquisar, de obter resposta e faz sentido no processo educativo. Segundo Bordernave e Perreira[140] a divergência e a curiosidade são os disparadores da atitude científica. Nesse espaço de conflito e confronto a teoria, a técnica e a prática se intercomunicam para resolver o problema de forma inovadora, criativa e particular em vista da singularidade de cada caso. Complementando:

> "A consciência da multidimensionalidade nos conduz à ideia de que toda a visão unidimensional, toda a visão especializada, parcelada, é pobre. É preciso que ela esteja ligada a outras dimensões [...]"(MORIN, 2007, p.69 nota de roda pé)

Em vista da busca de novos caminhos há a necessidade da consciência sobre a indispensabilidade da atualização das concepções de educação jurídica e da superação da ruptura metodológica que Streck[141] menciona entre a teoria e a prática. Um currículo de curso deve apresentar-se como um todo coeso onde, do início ao fim, é percebida a essência e a natureza do programa:

> "Um currículo jurídico deve ser orgânico, sistematicamente integrado. O conjunto de disciplinas deve estar distribuído de forma a propiciar uma visão integrada e integral do fenômeno jurídico e ao mesmo tempo uma formação profissional voltada ao mercado de trabalho e às necessidades locais e regionais" (RODRIGUES, 2000 p.128 ibid)

Depreende-se, no entanto, que o princípio que rege a maioria das práticas pedagógicas fragmentadas e sequenciais, aplicadas em instituições de educação superior, é o da primazia e supremacia da teoria sobre a prática, haja vista a diferença entre as horas destinadas a uma e outra. A crença de que a segunda não deve ocorrer sem superar-se a primeira ainda impera nos programas e impede que esse momento inicie antes.

---

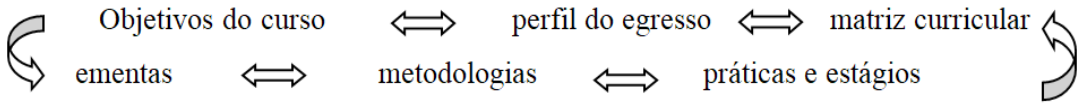
140 BORDERNAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. Estratégias de ensino-aprendizagem. RJ, Vozes, 2002. P.224

141 STRECK, Lenio. Curso de tecnólogo jurídico: assumimos a rabulice de vez no ensino de Direito. Consultor Jurídico. 1 de ago. 2016. Disponível em: http://www.conjur.com.br/2016-ago-01/streck-curso-tecnologo-juridico-rabulice-ensino-direito , acesso em mar. 2017.

Em vista da cisão entre os conhecimentos apresentados dentro da sala de aula e as realidades circundantes há um descompasso. Como possível consequência o que é esperado de uma formação jurídica e de um jurista recém-formado e o que ocorre, ao fim e ao cabo, nas faculdades de Direito[142], também se fragmenta. Países como a Finlândia e algumas instituições inovadoras isoladas mundo afora têm exercitado a mitigação de aulas conferenciais e da importância dos conteúdos em favor de estudos mais práticos, focados na resolução de problemas e desenvolvimento de competências que considere as mudanças e incertezas pelas quais o mundo vem passando nos últimos séculos. O reitor da Faculdade Minerva, Stephen Kosslyn[143], Califórnia, orienta: "mais do que conteúdo, ensinamos a melhor forma de os estudantes aprenderem. As aulas-palestras são uma grande forma de ensinar [...], mas são uma péssima forma de aprender".

Abaixo trouxemos uma figura dos aspectos que apontamos acima. Nosso intento foi o de demonstrar a necessária conexão entre os elementos, que nesse caso, não podem ser vistos separadamente, mas na ligação essencial que um componente tem com o outro trazendo assim, a congruência necessária ao PPC. Qualquer formato de Projeto de Curso que se distancie desse estará na berlinda no que se refere às avaliações do Ministério de Educação podendo, no entanto, e como até aqui ressaltamos, ser de alta qualidade em suas práticas se os docentes, interessados e comprometidos com o curso, superarem ao documento escrito.

Figura 2 – Congruência esperado no PPC



Fonte: Elaboração própria

A seguir, traremos os elementos que falamos acima em amostras de 3 PPCs que foram selecionadas em vista da disponibilização online, dos locais de suas ofertas e do tipo de organização acadêmica, privada, pública federal e pública municipal.

142 FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. A crise do ensino jurídico. In RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.) Ensino jurídico para que(m)? Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.p.28- 40

143 KOSSLYN Stephen. "Quero formar os melhores resolvedores de problemas"- Parte da matéria de capa "Cérebro, a Fronteira Final". REVISTA EXAME, Edição de aniversário, edição 1149, 8/11/2017, ano 51, nº 21. P.75.

3.2. As incongruências encontradas em três projetos de curso como prenúncios de práticas pedagógicas desarticuladas

Nos três PPCs analisados nessa amostragem apresentaremos o que vem ocorrendo em muitas instituições de ensino com relação a construção dos programas de cursos e seus desalinhamentos internos. Os exemplos utilizados demonstram não a totalidade do campo, uma vez que temos modelos de projetos de curso que se destacam como o Direito/FGV[144] e o modelo de documento do Direito da rede CNEC[145]. No entanto, são essas boas e parcas exceções que encontramos disponibilizadas na rede mundial de computadores. Apesar disso, avanços significativos nos documentos têm sido observados, fruto de intenso trabalho interno de coordenadores de cursos e professores. De outro lado, os Instrumentos de Avaliação de Curso, recentemente atualizados pelo INEP/MEC[146], têm requerido programas coesos, menos fragmentados e de ordem qualitativa mais que quantitativa, como eram os anteriores.

Percebeu-se nos últimos anos os esforços advindos do Ministério da Educação/ INEP[147] para a qualificação dos instrumentos de avaliação de cursos superiores. As mudanças provocadas por tais esforços indicam a exigência de maior qualidade na oferta e no desempenho dos cursos conforme análise da Hoper[148], consultoria em educação superior. Analisaremos a seguir, sob os aspectos indicados na figura 2 acima, como os cursos escolhidos se ajustam e amoldam as mudanças normatizadas pelo Ministério, mas que, algumas vezes, têm dificuldade de alinhá-las no documento base, PPC. A primeira IES analisada é a Universidade Católica de Brasília- UCB, em Brasília, instituição da administração privada. A segunda, a Universidade Federal do Paraná- UFPR, em Curitiba, administração federal pública. A terceira, a Faculdade de Linhares- FACELI, Espírito Santo, administração pública municipal.

As três instituições foram escolhidas em função de disponibilidade online, do local

144 FGV. Projeto Pedagógico do Curso de Direito- 2017-2019. Disponível em: https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/ppc_2017-2019.pdf , acesso em abr/2018.

145 REDE CNEC/Ilha do Governador- Projeto Pedagógico do Curso de Direito. Disponível em: http://faculdadeilhadogovernador.cnec.br/wp-content/uploads/sites/138/2015/03/Projeto-Pegagico-de-Direito-2016-2017.pdf , acesso em abr/2018.

146 BRASIL, MEC/INEP. Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância 2017- instrumento de avaliação de cursos de graduação Presencial e a Distância- AUTORIZAÇÃO. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf, acesso em abr/2018.

147 Idem.

148 Hoper. Bússola Educacional. Os desafios dos novos instrumentos de avaliação. Publicado em 19/02/2018. Disponível em: https://www.hoper.com.br/single-post/2018/02/19/OS-DESAFIOS-DOS-NOVOS-INSTRUMENTOS-DE-AVALIA%C3%87%C3%83O , acesso em abr/2018.

da sede e do tipo de administração, privada, pública federal e pública municipal. No primeiro caso, o PPC[149] da UCB, teve sua última atualização em setembro de 2014, conforme data do documento. Abaixo, foram trazidos os elementos destaque lado-a-lado para posterior análise de coerência. Realçado em negrito estarão os componentes, em cada uma das colunas, que utilizaremos em nossas análises. Apesar da importância, a análise ponto-a-ponto de todo o arquivo além de não ser necessário nesse momento em razão do tempo não o seria também em razão do que pretendemos destacar e realçar no estudo. Nesse sentido, apenas os aspectos que se referem ao processo pedagógico serão elencados. Dessa forma, todos os outros itens que compõem o PPC não serão aqui estudados.

É importante esclarecer que as observações, análises e ponderações estão baseadas em informações colhidas no documento, o PPC. Caso os elementos não retratem fielmente o que ocorre ou apenas parcialmente no dia-a-dia do curso já se estabelece a inicial incongruência e ineficiência do documento em apresentar e demonstrar o programa e modelo de curso desejado. Apesar de as práticas diárias serem mais amplas, profundas, intensas e irem além do que se possa escrever em documento há a necessidade de alinhamento entre o que se deseja, se promete e se faz e é considerando esses elementos constitutivos, que analisamos a primeira amostra.

149 Universidade Católica de Brasília. PPC do Curso de Direito. Disponível em: https://www.ucb.br/sites/000/1/PDF/2015/PPD/PPCDireito2052015.pdf , acesso em maio/2017.

Quadro 17- Análise de coerência entre os elementos do PPC - Universidade Católica de Brasília, UCB

Objetivos do curso (p. 24 do PPC)	Perfil de egresso (p. 67	Matriz curricular	Ementa	Metodologias (p.40 do PPC)
- Bacharéis capazes de tratar questões atuais e futuras que demandam habilidade intelectual, conhecimentos específicos e espírito criativo. **- propiciar ao acadêmico sólida formação intelectual na Ciência Jurídica, favorecendo seu melhor desempenho profissional e social em qualquer campo de atuação profissional, com plena consciência de seus compromissos de cidadão e profissional do Direito.** **- preservar os valores morais, éticos, cívicos e político-sociais, com vistas ao aperfeiçoamento da sociedade, à busca do bem-estar comum, à promoção por meio do engajamento de estudantes e docentes na prestação de serviços jurídicos, o atendimento às necessidades da comunidade local e regional.** **- pensar e criticar cientificamente, as estruturas sociais e jurídicas que o cercam, além de aptidão para reproduzir e produzir novos conhecimentos-mesmo porque a ciência não deixa de se renovar, tornando-se polo irradiador de ensinamentos para terceiros.** **A interdisciplinaridade das ciências sociais é indispensável para o estudo do direito.**	- formar profissional capacitado a **ultrapassar o mero pragmatismo**, antigo paradigma dos cursos jurídicos. **- buscar soluções para o desenvolvimento social e humano sustentáveis.** - formação interdisciplinar genérica, sem descuidar da **formação ética, filosófica e da técnica jurídica**, a fim de inserir-se com facilidade no mercado de trabalho.	2º PERÍODO- **DIREITO CIVIL** 3º PERÍODO – **DIREITO PROCESSUAL CIVIL I** 8º PERÍODO **PRÁTICA JURÍDICA SIMULADA I -DIREITO CIVIL**	**DIREITO CIVIL** EMENTA: Introdução ao Direito das Obrigações. A estrutura da relação obrigacional e seu conteúdo. Classificação das Obrigações. Transmissão das Obrigações. Adimplemento, inadimplemento e extinção das Obrigações. BIBLIOGRAFIA BÁSICA GAGLIANO, Pablo Stolze; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. **Novo curso de direito civil.** 13. ed., rev., atual. e ampl. São Paulo, SP: Saraiva, 2012. v. 2. GOMES, Orlando; BRITO, Edvaldo. **Obrigações.** 17. ed., rev., atual. e aum. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 2008. NADER, Paulo. **Curso de direito civil: obrigações**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 2010. (ebook) **DIREITO PROCESSUAL CIVIL I**	O estudante passa a ser visto como **sujeito do processo de construção do conhecimento**, para tanto deve: buscar o desenvolvimento da aprendizagem e aperfeiçoar sua capacidade de pensar; de dar um significado para aquilo que foi estudado; de **perceber a relação entre o que o educador trata em aula e sua atividade profissional**, de desenvolver a capacidade de **construir seu próprio conhecimento,** desde coletar informação até a produção de um texto revelador desse saber. E ainda...

Objetivos do curso (p. 24 do PPC)	Perfil de egresso (p. 67	Matriz curricular	Ementa	Metodologias (p.40 do PPC)
O perfeito entendimento e julgamento das relações sociais, a fim de se apontar soluções éticas, passa pela pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito em conjunto com os fundamentos de valores e princípios da formação transdisciplinar englobando as áreas da Ciência Política, Economia, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.			EMENTA: Processo e Procedimento. Da ação. Das partes e procuradores. Litisconsórcio, assistência e intervenção de terceiros. Atos Processuais: comunicação e nulidades. Citação e Intimação. Prazos processuais. Competência jurisdicional. Da formação, suspensão e extinção do processo. BIBLIOGRAFIA BÁSICA DESTEFENNI, Marcos. **Curso de processo civil: processo de conhecimento : tutela antecipada, provas, recursos e cumprimento da sentença**. 2. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2010. (e-book) SANTOS, Moacyr Amaral. **Primeiras Linhas de Direito Processual Civil**. São Paulo, SP: Saraiva, 2011. THEODORO JÚNIOR, Humberto. **Curso de direito processual civil**. 47. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 2007. v. 1.	Nesse processo de **aprendizagem cooperativa**, deve-se: a) diversificar as técnicas didáticas e pedagógicas; b) incluir a utilização de **recursos tecnológicos**; c) aproximar **fontes de informações diversificadas** para que os estudantes transitem de um formato para o outro (**periódicos, jornais, fontes tecnológicas, multimídia e livros**); d) favorecer a expressão oral concomitantemente à escrita; e) priorizar **avaliações participativas** em que todos sejam sujeitos; f) realizar o planejamento de todo o processo de aprendizagem, ajustando-se às circunstâncias, englobando todo o contexto; g) considerar o **ambiente de aprendizagem como uma estratégia de ensino**; h) valorizar a qualidade das tarefas realizadas e dos relacionamentos ocorridos; i) reconhecer na instituição de ensino como um todo, um ambiente de **cooperação e interação**; j) perceber o educador e os estudantes como representações do ambiente de aprendizagem cooperativa. Com isso, reforça-se a interdependência social, a heterogeneidade do grupo, a liderança distribuída e a autonomia.

Objetivos do curso (p. 24 do PPC)	Perfil de egresso (p. 67	Matriz curricular	Ementa	Metodologias (p.40 do PPC)
			PRÁTICA JURÍDICA SIMULADA I- Processo Civil EMENTA: Efetivação do processo civil: exercício *prático forense* desde a peça inicial dos procedimentos até a sentença e respectivos recursos; relatório de comparecimentos a atos judiciais procedimentos judiciais e **mecanismos extrajudiciais de solução de conflitos** no cartório simulado. BIBLIOGRAFIA BÁSICA ARAÚJO JUNIOR, Gediel Claudino de. **Prática no processo civil: cabimento, ações diversas, competência, procedimentos, petições, modelos**. 15. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2012. CASELLA, José Erasmo. **Manual de prática forense**: processo civil. 7. ed., rev. São Paulo, SP: Saraiva, 2008. COLNAGO, Rodrigo ; SOUZA, Josyanne Nazareth de. **Prática Forense Civil**. São Paulo, SP: Saraiva, 2009. (e-book)	

Fonte: Elaboração própria

Quanto à coerência dos objetivos do curso, com o perfil de egresso, a metodologia, a matriz curricular e as ementas apresentadas percebemos que:

> a. Nos itens OBJETIVOS DO CURSO e PERFIL DE EGRESSO constam elementos como: "sólida formação", "plena consciência de cidadania", "pensar crítico", "produção de novos conhecimentos", "ultrapassando os meros pragmatismos" e "ajudando a construir novas soluções". Se observou que a intenção não se confirma de forma consistente e coerentemente no seguimento do PPC.

As intenções do curso se mostram impecáveis quanto à formação para competências. No entanto, no desenrolar do documento não houve definição clara dos termos utilizados, ou seja, o que a instituição/curso pretendeu em cada item, nem como pretende oportunizar o desenvolvimento dessas competências. Diante disso, os objetivos e o perfil tendem a se esvaziar de sua máxima capacidade de mudança. Apesar de apresentarem uma intenção ajustada a uma educação libertária[150], no sentido de a educação assumir seu papel social, transformador e histórico, podem ter dificuldade em definir os desdobramentos desses ideais na prática e, por isso, não conseguir atingi-los.

> b. Com relação às EMENTAS os nomes das disciplinas pouco inovadoras e a descrição dos conteúdos em formato de lista, constatam o estudo técnico e ritualístico do processo, como nas outras IES investigadas. A sequência em que se encontram na matriz, expressando a crença, já anteriormente analisada, de superioridade e anterioridade necessária da teoria sobre a prática, não condiz com a superação pretendida.
>
> c. Quanto às BIBLIOGRAFIAS apresentadas ratificam a preferência pelo estudo manualesco e dogmático com livros do tipo: "Curso de..." em detrimento dos que ofereçam conhecimentos jurídicos aprofundados os quais remetam à reflexão, estudos investigativos e análises. Entende-se aqui esse procedimento como uma possível tentativa de facilitar a vida do estudante no que diz respeito ao tempo e organização de estudo. No entanto, o prejuízo, no que se refere a um estudo que poderia chamar de reflexivo e crítico, de plena consciência e que fomente inclusive novos conhecimentos, fica claro.

Quando se referem nesse item a "fontes de informações diversificadas", não conseguem plenamente confirmar a intenção na listagem de referências disponibilizadas.

150 FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. SP. Paz e Terra, 1997.

Fontes diversificadas incidem em indicações de revistas e periódicos, vídeos, filmes, artigos, em um rol que vai além das bibliografias mínimas exigidas nos instrumentos de avaliação do MEC: item 3.6- Bibliografia Básica, Instrumentos de Avaliação (autorização e reconhecimento) de Cursos de Graduação Presencial e a Distância[151] encontradas nas unidades de estudos selecionadas.

> d. Com relação à METODOLOGIA, um curso que se propõe a construir um processo de aprendizagem significativa precisa deixar claro no documento, não que seja simples, como pretende fazer para que se concretize tal objetivo. No entanto, há dificuldade em alumiar o caminho e os passos que precisará trilhar para tal objetivo.

Percebe-se que não há muita clareza no documento do que significa *metodologia* e por isso talvez, não consigam desvendar o caminho para alcançar o proposto. Não acreditamos que deva haver, necessariamente, uma metodologia única para uma instituição, para um curso ou para uma disciplina. Considera-se, no entanto, que o método pedagógico escolhido para apresentar os conteúdos ao longo do curso, sejam teóricos ou práticos, têm relação direta com o tempo, a cultura, os cenários e a concepção de ser humano e de aprendizagem[152] naquele momento. Não é adequado que vivamos o momento atual com metodologias do século passado.

> e, Em relação às PRÁTICAS e aos ESTÁGIOS JURÍDICOS de imediato se percebe a sequência de teoria e prática pelo lugar que ocupa na matriz esses elementos do curso. Ainda se observa pela ementa a intenção do exercício forense e de práticas e técnicas processuais judiciais.

Assim, levar o estudante a aplicar as teorias que, durante os anos anteriores foram "ensinadas", parece ser um ponto importante desses momentos na instituição. Destacamos parte do Projeto Pedagógico desse Curso no item 3.3.2.1.1-A realização das Práticas Jurídicas: "Assim o estudante, diplomado bacharel em Direito pela Universidade, terá passado por um período de **aplicação das práticas que vão consolidar seus conhecimentos teóricos**"[153]. (grifo nosso)

---

151 BRASIL, MEC/INEP. Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância 2017- instrumento de avaliação de cursos de graduação Presencial e a Distância- AUTORIZAÇÃO. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf , e instrumento de avaliação de cursos de graduação Presencial e a Distância -RECONHECIMENTO RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO, acesso em fev/2018.

152 MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. Disponível também em: http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/mod4bloco4/ep4/ABORDAGENS-DO-PROCESSO.pdf acesso em abr/2018.

153 Universidade Católica de Brasília. Projeto Pedagógico do curso de Direito. Última atualização em setembro de 2014. Disponível em: http://www.ucb.br/sites/000/1/PDF/2015/PPD/PPCDireito2052015.pdf acesso

A escolha desse caminho linear desconsidera elementos muito importantes do momento. Principalmente no que se refere a duas questões principais: a) a limitação do momento prático a aplicação dos conhecimentos teóricos anteriormente estudados quais sejam doutrinas, códigos, técnicas e ritos processuais, reforçando o modelo forense e, b) os exercícios crítico-reflexivo da realidade da profissão e dos cenários atuais sociais, políticos e econômicos, parecem ser relegados quando a questão da prática se resume a palavras do tipo *aplicação* ou *integração*. Considerando os estudos de Blomm[154] essas palavras dão vazão a apenas objetivos de domínios cognitivos de menor complexidade diferentemente de "análise", "síntese" ou "reflexão" que requerem grau maior de complexidade, entendimento e aprendizagem.

Gostaríamos de novamente trazer, que a crítica à aplicação da teoria na prática em momentos distintos vai além da indicação da IES aqui exemplificada. Sua origem também está no art. 5º, inciso III, da Resolução nº 9 de 2004, as Diretrizes Curriculares dos cursos de Direito que parecem determinar o procedimento: "Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos [...]"[155]. A norma claramente denota que a formação prática deve incluir a teórica, o que nos parece plenamente correto, mas não há, de outro lado e haja vista os cursos aqui analisados, o entendimento de que a formação teórica deve também incluir a prática, trazendo assim uma concepção de simultaneidade e sincronismo entre uma e outra. Apesar de o documento orientador indicar que os eixos estejam interligados, caput do art. 5º da Resolução, a cultura da fragmentação e sequenciamento impede compreensão ampliativa do artigo.

Quanto à referência da ementa sobre PRÁTICAS e ESTÁGIOS há uma indicação clara para um treinamento dos ritos processuais, demonstrando a *aplicação* das teorias às práticas como indicado no PPC. Encontrou-se ainda, na descrição do estágio práticas de mecanismo extrajudicial de solução de conflito, no entanto, nas bibliografias indicadas, há referência somente às práticas do foro não sendo encontrada qualquer bibliografia sobre os mecanismos de resolução de conflitos por meios consensuais para apoio aos estudantes, o que é de estranhar.

No segmento, apresentamos um paralelo trazendo novamente a ementa dessa disciplina, apresentada no quadro 12, acima, comparando com o que o PPC, em

em abril/2017. item 3.3.2.1.1- A realização das Práticas Jurídicas. p.52

154 GALHARDI, A. C. ; AZEVEDO, M. M. . Avaliações de Aprendizagem: o Uso da Taxonomia de Bloom. In: VIII workshop de pós-graduação e pesquisa do centro Paula Souza, 2013, S.P.. Anais do VIII Workshop de Pós-graduação e Pesquisa do CEETPS, 2013. p. 237-247.

155 BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução nº 9 de setembro de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf acesso em abr/2018.

item posterior, indica ser a realização das práticas jurídicas. O cotejamento ratifica as suspeitas de que há apenas o exercício restrito ao foro em contradição ao que a ementa lista como mecanismos extrajudiciais de solução de conflitos. No entanto, e apesar da inconsistência desse item do PPC, não há como saber de fato quais são as atividades que incluem essa prática jurídica uma vez que ficam na responsabilidade docente e nos desdobramentos ocorridos nos encontros pedagógicos com a coordenação de curso.

Quadro 18- Quadro resumo das Práticas Jurídicas

Universidade Católica de Brasília	
Ementa: Prática Jurídica Simulada I	Item 3.3.2.1.1. A realização das práticas jurídicas
Efetivação do processo civil: exercício *prático forense* desde a peça inicial dos procedimentos até a sentença e respectivos recursos; relatório de comparecimentos a atos judiciais procedimentos judiciais e mecanismos extrajudiciais de solução de conflitos no cartório simulado. **BIBLIOGRAFIA BÁSICA** **ARAÚJO JUNIOR, Gediel Claudino de. Prática no processo civil: cabimento, ações diversas, competência, procedimentos, petições, modelos. 15. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2012.** **CASELLA, José Erasmo. Manual de prática forense: processo civil. 7. ed., rev. São Paulo, SP: Saraiva, 2008.** **COLNAGO, Rodrigo ; SOUZA, Josyanne Nazareth de. Prática Forense Civil. São Paulo, SP: Saraiva, 2009. (e-book)**	A consecução das atividades curriculares previstas para a prática jurídica real e simulada de 360 horas, que atendem às áreas principais de demanda (**cível, penal e trabalhista**), é desenvolvida pelos estagiários e orientadas pelo Advogado-Orientador de forma seguinte: a) Prática jurídica simulada – cada uma das três disciplinas de Prática Jurídica Simulada (I a III) é executada em sessenta horas de laboratório, trabalhando a *legislação, a jurisprudência de nossos Tribunais*, tendo como suporte a pesquisa jurídica e a *formulação de peças processuais,* culminando com a *simulação de audiências* que reproduzem as atividades dos diferentes órgãos *de nossa justiça de primeira instância* (Varas), *Tribunal do Júri e as de 2ª Instâncias (Tribunais*), bem assim o funcionamento das Secretarias e Cartórios judiciais. b) *Prática jurídica real* – essas atividades se realizam mediante a orientação e acompanhamento constantes do Advogado-Orientador, atendendo a pessoas carentes da comunidade (Assistidos). Primeiramente, o Assistido é entrevistado pelos Estagiários (que trabalham em duplas nas estações de atendimento). A partir deste ato primeiro, com os dados colhidos pelos Estagiários, depois de discutido com o orientador, é marcado o retorno do Assistido para *assinatura da procuração* e *juntada de qualquer documento* solicitado. A partir das informações prestadas pelo Assistido, passa-se a formular *a peça inaugural do processo que terá inicio.* (grifos nosso)

Fonte: Elaboração própria

Análise final: **Pontos positivos**: Foram encontrados excelentes objetivos para o curso e ainda ótimo perfil de egresso o que demonstra sensibilidade com as temáticas atuais. Foi ainda identificada na instituição a preocupação com os meios compositivos de conflitos, expresso na ementa da prática simulada I, mesmo que, ao momento da descrição da realização dessas práticas o item encubra-se. Acredita-se que o silêncio no item "realização das práticas jurídicas" sobre os meios alternativos não seja, necessariamente, a comprovação de sua inexistência, mas se restrinja a *apenas* uma inconsistência documental.

Pontos negativos: Deflagra-se a confusão quanto ao que seja metodologia sendo que não conseguem descrever o caminho que pretendem percorrer, pedagogicamente falando, para o alcance dos objetivos e perfil de egresso. Ainda, a ausência da coerência necessária entre os itens OBJETIVOS DO CURSO, PERFIL DE EGRESSO EMENTAS/bibliografias e as METODOLOGIAS, são patentes no documento. Reforça-se que, nas disciplinas elencadas para esse estudo, o ensino crescente dos ritos e procedimentos processuais, culminando com práticas forenses simuladas e reais, construções de peças processuais e juntada de documentos acontece ao longo da progressão do discente na formação jurídica indicando, dessa forma, um caminho bastante conhecido nas graduações: a formação para o foro.

Passaremos agora a análise do segundo PPC[156], da Universidade Federal do Paraná - UFPR. A data da última atualização consta de 2015. Tal qual a primeira IES e mediante os dados disponíveis foram trazidos abaixo os principais elementos de cada um dos itens, lado-a-lado, para posterior análise de coerência. Destaca-se aqui um trecho desse PPC que contribui para o entendimento da importância do documento:

> O Projeto Pedagógico se ancora no equilíbrio que emerge da ponte entre o instrumental teórico e o aprimoramento técnico. Os conteúdos programáticos e a grade curricular devem espelhar, particularmente, nas disciplinas, esse perfil e essa vocação. (UFPR-PPC Direito-2015, p. 4)

156 Universidade Federal do Paraná. PPC de Direito. Última atualização em 2015. Disponível em: http://www.direito.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2013/05/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-2015-1.pdf , acesso em maio/2017.

Quadro 19- Análise do PPC da Universidade Federal do Paraná- UFPR

Objetivos do curso (p. 11 do PPC)	Perfil de egresso (p. 13 do PPC)	Matriz curricular[6]	Ementa	Metodologias (p.22 do PPC)
- ...seus objetivos e finalidades não podem se limitar à reprodução de estruturas e valores vigentes, que devem estar voltados para o acolhimento de novas exigências sociais decorrentes das transformações históricas. **- GARANTIR a formação histórica e concretamente situada em um contexto que se "mundializa"...** **-RESPONDER propositivamente à preocupação com uma concepção do Direito não como um fim, mas como mediação para a afirmação dos conteúdos e formas necessárias à vida digna,...** **- FAVORECER o exercício de uma .... perspectiva interdisciplinar;**	- marcado pelo conhecimento de cunho **transformador e emancipatório**, **- visão crítica** dos espaços públicos e privados - formação **humanista** que, aliada ao saber técnico-jurídico e prático, abre-se para compreensão **interdisciplinar** do fenômeno jurídico - atuação profissional às problemáticas incidentes sobre o processo de desenvolvimento da democracia e da justiça social no Brasil. - um perfil vocacionado do Direito como fenômeno social que não se resume no saber técnico. Sem embargo, alcança conhecimento imprescindível para o ingresso nas diversas carreiras jurídicas. - enfrentar profissionalmente **questões jurídicas novas**, através de **práticas construtivas e criativas do Direito** existente e do Direito insurgente. - senso ético	1º ano- **DIREITO CIVIL A** 2º ano - **DIREITO PROCESSUAL CIVIL A** 5º ano - **PRÁTICA JURÍDICA CIVIL**	**DIREITO CIVIL A**[7] **EMENTA:** Teoria Geral do Direito Civil. Sistema do Código Civil Brasileiro. Relação jurídica: elementos internos e externos. Sujeitos da relação jurídica: pessoa natural e pessoa jurídica. Objeto da relação jurídica os bens. Fatos jurídicos. Negócio jurídico: elementos, defeitos e modalidades. Negócio jurídico: teoria das invalidades. Atos ilícitos. Prescrição e decadência.. BIBLIOGRAFIA BÁSICA DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil Brasileiro**. v. . São Paulo : Ed. Saraiva. GOMES, Orlando. Introdução ao Direito Civil. Rio de Janeiro : Ed. Forense. MONTEIRO, Washington de Barros. **Curso de Direito Civil**. v. 1. São Paulo: Ed. Saraiva. PEREIRA, Caio Mário da Silva. Instituições de Direito Civil. v. 1. Rio de Janeiro : Forense.	**Formação antagônica- predominância de aulas expositivas** com discussão de textos doutrinários e decisões judiciais, **abrindo espaço para participação mais ativa e coletiva** dos alunos e para a valorização de suas experiências e reflexões. Há também certa, **inquietude intelectual dos alunos** e de boa parte dos professores com as **metodologias de ensino a concepção do curso e a seus objetivos**, que se refletem no processo de **avaliação nos seminários e discussões**

Objetivos do curso (p. 11 do PPC)	Perfil de egresso (p. 13 do PPC)	Matriz curricular[6]	Ementa	Metodologias (p.22 do PPC)
- PROPICIAR uma formação que integre equilibradamente: 5.1 o saber técnico-jurídico e prático, com fundamentos éticos, teóricos e metodológicos; 5.2 o ensino, pesquisa e extensão; 5.3 O saber intra e interdisciplinar. **- CAPACITAR o graduando; 6.1. interpretação e aplicação do Direito, ao contexto social da atuação profissional 6.2. produção jurídica crítica e socialmente comprometida 6.3. sólido domínio teórico e prático 6.4. enfrentar profissionalmente questões jurídicas novas, através de práticas construtivas e criativas do Direito existente e do Direito insurgente**			RODRIGUES, Sílvio. Direito Civil. v. 1. São Paulo : Saraiva. WALD, Amoldo. Curso de Direito Civil Brasileiro. v. 1. Ed. RT. DOMINGUES DE ANDRADE, **Manual A. Teoria Geral da Relação jurídica**. Coimbra : Liv. Almedina FACHIN, Luiz Edson. Novo conceito de ato e negócio jurídico. consequências práticas. Curitiba : Educa e Scientia et Labor, 1988. HORSTER, Heinrich Ewald. A parte geral do Código Civil Português. Teoria geral do direito civil. Coimbra: Almedína. MOTA PINTO, Carlos Alberto da. Teoria Geral do Direito Civil. Coimbra Editora. MELLO, Marcos Bernardes de. Teoria do fato jurídico (planos da existência, da validade e da eficácia). São Paulo : Saraiva. RAO, Vicente. O direito e a vida dos direitos. São Paulo: Revista dos Tribunais.	

Objetivos do curso (p. 11 do PPC)	Perfil de egresso (p. 13 do PPC)	Matriz curricular[6]	Ementa	Metodologias (p.22 do PPC)
			SERPA LOPES1 Miguel Maria de. **Curso de Direito Civil**. v. 1., Freitas Bastos. **DIREITO PROCESSUAL CIVIL A**[8] EMENTA: Introdução a teoria do processo, jurisdição e competência, ação e exceção, processo e pressupostos processuais; sujeitos do processo. BIBLIOGRAFIA BÁSICA DINAMARCO, Cândido R. et alli. Teoria geral do processo. São Paulo Malheiros. GRECO F., Vicente. Direito processual civil brasileiro. v. 1. São Paulo Saraiva. MARQUES, José Frederico. **Manual de direito processual civil**. v. 1, São Paulo, Saraiva. SANTOS, Ernani Fidelis dos. **Manual de direito processual** civil. v. 1. SANTOS, Moacyr Amaral. Primeiras linhas de direito processual civil. v. São Paulo : Saraiva.	

Objetivos do curso (p. 11 do PPC)	Perfil de egresso (p. 13 do PPC)	Matriz curricular[6]	Ementa	Metodologias (p.22 do PPC)
			SILVA, Ovídio B. da. **Curso de processo civil**. v. 1, Porto Alegre : Fabris. THEODORO JR., Humberto. **Curso de direito processual civil**. v. 1. Rio de Janeiro : Forense. **PRÁTICA JURÍDICA CIVIL**[9] A ementa dessa disciplina não está disponibilizada no site da IES, em vista disso coletamos informações gerais sobre o estágio supervisionado através do PPC e da Resolução nº 1/12[10] da UFPR, obre o NPJ do Setor de Ciências Jurídicas. - ...a participação e acompanhamento de situações reais da vida profissional,... - Elas se destinam a aulas práticas, atendimento a clientes, **elaboração de peças processuais, acompanhamento de processos** e atividades em **projetos de extensão** visando a integração com a comunidade.	

Objetivos do curso (p. 11 do PPC)	Perfil de egresso (p. 13 do PPC)	Matriz curricular[6]	Ementa	Metodologias (p.22 do PPC)
			- As atividades de Estágio Supervisionado e de Prática Jurídica são preponderantemente práticas e devem proporcionar ao estudante a participação e **acompanhamento de situações reais da vida profissiona**l, contribuindo com subsídios para sua análise crítica	

6 UFPR. CURSO DE DIREITO, CURRÍCULO PLENO SERIADO. Disponível em: http://www.direito.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/12/Currículo-Direito-2010.pdf , acesso em maio/2017.
7 UFPR, PPC do Direito. Ementa da Disciplina DIREITO CIVIL A. Disponível em: http://www.direito.ufpr.br/portal/graduacao/wp-content/uploads/sites/6/2013/11/DC425-DIREITO-CIVIL-A-2°ano-curriculo-antigo.pdf , acesso em maio/2017.
8 UFPR, PPC do Direito, ementa da disciplina: DIREITO PROCESSUAL CIVIL A. Disponível em: http://www.direito.ufpr.br/portal/graduacao/wp-content/uploads/sites/6/2013/11/DC429-DIREITO-PROCESSUAL-CIVIL-A-2°ano-curriculo-antigo.pdf, acesso em maio/2017.
9 UFPR, Resolução nº 1/12. transforma o Núcleo de Prática Jurídica em órgão suplementar...Disponível em: http://www.direito.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2013/10/RES.-01-12-NPJ.pdf , acesso em maio/2017.
10 UFPR, Conselho do Setor de Ciências Jurídicas- sobre o NPJ. Disponível em: http://www.direito.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2013/10/RES.-01-12-NPJ.pdf , acesso em maio/2017.

Fonte: Elaboração própria

A UFPR é uma instituição pública federal no Estado do Paraná desde a Lei N° 1.254 de 4 de dezembro de 1950. No entanto, foi constituída como entidade privada nos anos de1892, lançada por Rocha Pombo e concretizada por intelectuais paranaenses da época. Como toda a instituição pública de ensino superior deve estar, prioritariamente, alinhada às políticas públicas e às demandas regionais e locais propostas nas legislações e em seus documentos internos. Além disso, a pesquisa e o pensamento crítico e científico devem aparecer de forma consistente. Conforme seu PPC indica:

> Assim como preconizado no PDI o Projeto Pedagógico do Curso de Direito tem como ideia nuclear o Desenvolvimento do Pensamento Crítico, sustentado pelos eixos Política da Humanidade e Sociedade da Informação e da Comunicação. Os princípios que norteiam este agir são o Princípio Formador do desenvolvimento do pensamento crítico como base de um novo espírito científico,

> fundado na complexidade, na hipertextualidade, na virtualidade e na autoecoorganização; o Princípio Mediador que busca formar profissionais/cidadãos do saber-ser e não meramente do saber-fazer e o Princípio Fomentador da avaliação como construção da qualidade social.

Na análise que faremos abaixo o primeiro aspecto que destacamos é o de admitir no item metodologia, a consciência sobre questão ainda não totalmente superada: a aula expositiva, explicando que, devido a esse ponto, há um antagonismo do próprio curso, entre o querer e o fazer.

Além desse aspecto inicial, outros foram considerados:

> a. Como acontece em muitos projetos pedagógicos os OBJETIVOS DE CURSO como "não se limitar à reprodução de estruturas e valores vigentes" e "acolhimento de novas exigências sociais" são ideais onde as propostas para vencer e avançar devem encontrar afinidade com o pensamento proposto. Do contrário, acabam por se constituir em rabulices sem sentido tanto por falta de planos e metas como de método de superação;
>
> b. Quanto à proposta de "integrar saber teórico e prático" resta pouco consistente no desenrolar do documento. O distanciamento entre o que é dito nesse item e demonstrado no documento matricial é visualizado pela própria sequência com que o programa de disciplinas expõe ao longo da MATRIZ CURRICULAR (1º-Direito Civil, 2º-Direito Processual Civil e, 5º-Prática Jurídica Civil). Nesse caso, a cisão entre os elementos é notória.

Sobre a "interdisciplinaridade", a IES consegue trabalhar, ainda que de forma limitada. Apresenta no programa curricular um rol de matérias que contém temas interdisciplinares como: "Direito e Sociedade", "Direito e arte", "Direitos humanos e democracias" "Filosofia", "História", "Economia" entre outras. No entanto, não consegue demonstrar como desenvolve essa interdisciplinaridade através de um tema-gerador no semestre/período aonde, ao contrário do modelo anterior, os docentes do curso, por meio de um planejamento conjunto, irão "costurando", de forma transversal, a mesma temática, cada um no enfoque de sua disciplina em um autêntico modelo interdisciplinar.

> c. Questão positiva e pouco encontrada nas IES privadas, se refere à flexibilização do percurso formativo. No item 2.1- Estrutura Curricular do PPC, p. 17, encontram-se abertas algumas possibilidades de escolhas que o

estudante deverá fazer a partir do 3º ano de curso:

> Antes do início do terceiro ano, o aluno deve exercer a opção por, ao menos, uma área de concentração, para fins de integralização das disciplinas tópicas: Para integralização das disciplinas tópicas deve o aluno cursar:
> I. seis disciplinas da área de concentração escolhida;
> II. quatro na área de concentração Teoria do Direito e Direitos Humanos;
> III. duas na área de concentração escolhida, em qualquer das outras áreas ou em disciplinas eletivas ofertadas em outros Setores da Universidade.
> Se a opção do aluno for a área de concentração Teoria do Direito e Direitos Humanos, deve cursar oito disciplinas nessa área e quatro em qualquer uma das três áreas ou em disciplinas eletivas ofertadas em outros Setores da Universidade.

Demanda encontrada majoritariamente nas IES públicas, a oportunidade do estudante escolher algumas disciplinas que vão ao encontro de seu talento e desejo de desenvolvimento profissional traz à realidade um componente de autonomia que frequentemente aparecem como objetivo e perfil de curso.

> d. Com relação às EMENTAS são apresentadas em forma de listagem de conteúdos como um sumário de um código ou manual de Direito, distante dos objetivos dispostos no documento. As BIBLIOGRAFIAS, ratificando um tipo de estudo mais tradicional fazem uso apenas de códigos e manuais, sem oferecer ao estudante conhecimento de cunho transformador e emancipatório como outras fontes do Direito que visam o aprofundamento de temas e a atualização dos contextos.

Sobre a METODOLOGIA descrita no PPC é pouco clara e não há nenhuma referência ou descrição sobre qual será escolhida e como pretende alcançar os objetivos do curso e o perfil de egresso apresentando assim, fragilidade. Percebe-se que não há clara compreensão do que significa metodologia. No entanto, como ressalvado, o curso declara seu antagonismo e dificuldade em avançar.

Ainda nesse item, há menção à "participação ativa e coletiva" apesar de não haver qualquer definição dos termos utilizados ou esclarecimento de como farão para chegar a essa participação ativa e coletiva.

> e. Por fim, com relação às atividades do ESTÁGIO SUPERVISIONADO,

perseguem as orientações das diretrizes nacionais para os cursos de Direito. Propõem, para a execução desse momento, a exposição do estudante às situações reais da vida profissional que servirão como subsídio para a análise crítica. Essa descrição nos dá a ideia de uma concepção mais aberta e integradora de curso e de práticas. De outro lado, o que apresentam no documento é a atuação dos estudantes na elaboração de peças processuais e acompanhamento de processos, ou seja, procedimentos técnicos, sem menção à reserva de momento para a referida reflexão crítica.

Abaixo trouxemos um paralelo de itens do próprio instrumento para melhor visualização da análise:

Quadro 20- Resumo sobre as práticas jurídicas/estágio:

Universidade Federal do Paraná	
Quanto às atividades do estágio supervisionado	Quanto às disciplinas das práticas
As atividades de Estágio Supervisionado e de Prática Jurídica são preponderantemente práticas e *devem proporcionar ao estudante a participação e acompanhamento de situações reais da vida profissional, contribuindo com subsídios para sua análise crítica.*	As disciplinas de Prática Jurídica Cível, Prática Jurídica Penal, Prática Jurídica Previdenciária, Prática Jurídica com ênfase em Direitos Humanos e Prática Jurídica Trabalhista do Curso de Graduação em Direito incluem a prática jurídica exercida pelos alunos nelas matriculados. Elas *se destinam a aulas práticas, atendimento a clientes, elaboração de peças processuais, acompanhamento de processos* e atividades em projetos de extensão visando a integração com a comunidade. (grifos nosso)

Fonte: Elaboração própria

Análise final: **Pontos positivos**: Os objetivos do curso propõem uma educação mais atualizada e com equilíbrio entre técnica e fundamentos. Identificou-se a flexibilização dos percursos formativos com a oferta de linhas de estudo que o discente optará ao longo do curso, terceiro ano, oferecendo assim a oportunidade de aproximação desse sujeito aos estudos que mais lhe interessam. **Pontos negativos**: Aparece aqui, como na IES anterior, a confusão quanto ao que seja metodologia e a ausência da coerência necessária entre os vários itens do PPC examinados como OBJETIVOS DO CURSO, PERFIL DE EGRESSO EMENTAS/bibliografias e as METODOLOGIAS para o alcance das pretensões descritas inicialmente no curso. Salienta-se que fica evidente ao longo desse estudo, nas disciplinas elencadas, o ensino crescente dos ritos e procedimentos processuais ao longo do curso, culminando com práticas forenses, construções de peças processuais e acompanhamento de processos.

Na última IES examinada, trouxemos uma entidade da Administração Pública

Indireta constituída sob a forma de Fundação Pública Municipal, mantenedora da Faculdade de Ensino Superior de Linhares – FACELI, criada pela Lei Municipal Nº 2.561, de 15 de dezembro de 2005, alterada pela Lei Municipal nº. 2.681, de 18 de abril de 2007 e credenciada pelo Conselho Estadual de Educação pela Resolução CEE Nº. 1.343, de 20 de setembro de 2006. As finalidades da Fundação compõem-se de:

> I. Manter a Faculdade de Ensino Superior de Linhares em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e outras instituições que a Fundação criar na mesma área dos seus fins.
> II. Estimular o progresso da ciência, das artes, do pensamento e da tecnologia.
> III. Formar cidadãos conscientes capazes de contribuir para o aperfeiçoamento humano e da sociedade em geral.
> IV. Estimular a pesquisa e a extensão, permanentemente atenta à evolução da sociedade, sensível aos seus anseios e compromissada com seus problemas.
> V. Contribuir para a formação científica, cultural, moral e cívica de indivíduos com vistas ao desenvolvimento da sociedade.
> VI. Colaborar com as instituições de todo o País na elevação dos diferentes níveis de ensino e na sua adaptação às necessidades do desenvolvimento local, regional e nacional.

Diante de tais finalidades pressupõem-se planos, metas, documentos e ações que respaldem os objetivos, bem como metodologias que contribuam para a concretização de tão elevados propósitos. Para examinarmos como está se desenvolvendo esse trabalho a partir do PPC de curso analisaremos o quadro abaixo:

Quadro 21- Análise do PPC da Faculdade de Ensino Superior de Linhares – FACELI

Objetivos do curso (p. 34 do PPC)	Perfil de egresso (p. 41 do PPC)	Matriz curricular (p.63 do PPC)	Ementa (a partir da p. 67)	Metodologias (p.45 do PPC)
Formar profissionais críticos, participativos, com habilidades e competências técnicas, pautados em uma conduta ética e cidadã, com visão pluralista da sociedade, aptos a desenvolver suas ações voltadas para a cidadania e desenvolvimento de sua região. **- ...formação teórico-jurídica** **- ...discussão crítica da ciência jurídica e dos instrumentos jurídico-normativos e a avaliação das situações jurídicas encontradas**	**...sólida formação teórico-doutrinária, prática e humanística**, e com **senso crítico** e ético-profissional, com base em **reflexões jurídicas permeadas por questões sociológicas, filosóficas e políticas.** - habilidades de **analisar, interpretar e utilizar a legislação, a jurisprudência e a doutrina, entre outras fontes do Direito**, com linguagem e argumentação técnico-jurídicas corretas	2º período-**DIREITO CIVIL I** 3º período **- DIREITO PROCESSUAL CIVIL I** 7º período **–PRÁTICA JURÍDICA-PRÁTICA CIVIL**	**DIREITO CIVIL I** Direito Civil: conceito e formação histórica. Lei de introdução às normas do direito brasileiro. Pessoas: naturais e jurídicas. Personalidade. Nome. Domicílio. Bens. Fato e ato jurídico. Atos nulos, anuláveis e ilícitos. Prescrição e Decadência BIBLIOGRAFIA BÁSICA DINIZ, Maria H. Código civil anotado. 17 ed. São Paulo: Saraiva, 2014. GONÇALVES, Carlos R. Direito civil brasileiro. Vol 1: parte geral. São Paulo: Saraiva, 2011. TARTUCE, Flávio. Direito Civil, 1: Lei de introdução e parte geral. Rio de Janeiro: Forense, 2011.	Com foco na formação profissional prevista nos objetivos, **a metodologia a ser adotada para este curso está estruturada em momentos de: assimilação de conhecimentos de forma expositiva e dialogada; reflexão e discussão de temas atuais e do cotidiano; aplicação dos conhecimentos, tanto em sala de aula, quanto em laboratórios; e elaboração de trabalhos individuais ou em grupos sobre as temáticas propostas, entre outros.**

Objetivos do curso (p. 34 do PPC)	Perfil de egresso (p. 41 do PPC)	Matriz curricular (p.63 do PPC)	Ementa (a partir da p. 67)	Metodologias (p.45 do PPC)
- ...formação técnica e prática **- ...adequada utilização de processos e procedimentos** **- ...prevenção e solução de conflitos e de questões sociais, econômicas, culturais e jurídicas.** **- ...investigação científica e da produção jurídico-acadêmica.** **- capacidade argumentativa e crítica.**			**DIREITO PROCESSUAL CIVIL I** Processo de Conhecimento: finalidade. Das partes e dos procuradores. Do Litisconsórcio. Das intervenções de terceiros. Do juiz e dos auxiliares da Justiça. Dos atos processuais. Da formação, suspensão e extinção do processo. Do procedimento comum. Da petição inicial. Citação. Da audiência de conciliação ou mediação. Da resposta do réu: contestação, reconvenção. Da revelia. Das providências preliminares. Do julgamento conforme o estado do processo. Da audiência de instrução e julgamento. Das provas. Da sentença. Da coisa julgada. Da Liquidação. Do cumprimento de sentença. BIBLIOGRAFIA BÁSICA ALMEIDA, Diogo Assumpção Rezende de. Das convenções processuais no processo civil. Teste de Doutorado. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Direito, 2014.	**- evitando** o modelo baseado tão **somente em conteúdo teórico**, e adotando a proposta fundamentada na aquisição de habilidades e competências **- métodos variados como, por exemplo, seminários, projetos, simulações, painéis, comunicações oral e escrita, aula expositiva, textos, excursões, debates, vivências, visitas técnicas, fóruns de discussão** etc., assegurando uma dinâmica de aula capaz de estimular o interesse, usando estratégias adequadas aos diferentes conteúdos;

Objetivos do curso (p. 34 do PPC)	Perfil de egresso (p. 41 do PPC)	Matriz curricular (p.63 do PPC)	Ementa (a partir da p. 67)	Metodologias (p.45 do PPC)
			ALVIM, José Eduardo Carreira. Teoria geral do processo. 15. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012. ANDRADE, Erico. A "*contratualização*" do processo no projeto de código de processo civil (PL 8.046-b). In: FREIRE, Alexandre et al. (orgs.). Novas tendências do processo civil: estudo sobre o projeto de Novo Código de Processo Civil. Salvador: JusPodium, 2014. V. IV. (no prelo). **PRÁTICA JURÍDICA-PRÁTICA CIVIL** Conhecimento jurídico numa perspectiva prática, apresentando casos reais e/ou simulados que permitam **conhecer a organização judiciária estadual**, as situações práticas que estimulem o aluno a **construir cada etapa da petição inicial**, bem como as exceções, reconvenção, litisconsórcio, intervenção de terceiro, assistência, impugnações, tutela antecipatória, bem como situações práticas que estimulem o aluno a **construir cada etapa desses procedimentos.**	**Quanto a interdisciplinaridade:** - **disciplinas "Integradoras"** no currículo, com vistas a agregar os conhecimentos adquiridos pelo(a) aluno(a) nos períodos cursados ao longo do curso e que tendem a ser absorvidos de forma fragmentada; - Desenvolvimento de Projetos de Extensão, voltados ao público interno do curso, tais como os projetos "Egresso em Pauta", "Cine Juris", palestras, minicursos e oficinas, visando à interconexão com outros campos de conhecimento; - avaliação interdisciplinar,

Objetivos do curso (p. 34 do PPC)	Perfil de egresso (p. 41 do PPC)	Matriz curricular (p.63 do PPC)	Ementa (a partir da p. 67)	Metodologias (p.45 do PPC)
			BIBLIOGRAFIA BÁSICA ARAÚJO JÚNIOR, Gediel C. de. Prática no processo civil. 13 ed. São Paulo: Atlas, 2010. MONTENEGRO FILHO, Misael. Curso de direito processual civil: teoria geral do processo e processo de conhecimento. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010. SANTOS, Jorge S. dos. Prática forense civil. 9 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.	

Fonte: Elaboração própria

A partir do exame do material analisaremos os elementos do PPC:

a. Como verificado acima, aparecem nos OBJETIVOS DO CURSO elementos como "formar profissionais críticos e participativos", "[...] com visão pluralista" "capacidade argumentativa e crítica" que, com certeza são extremamente importantes na formação dos profissionais atuais. No entanto, não se encontrou a definição do que significa cada uma dessas palavras ou como e o que será feito para o atingimento desses objetivos, assim como nas IES anteriores.

Descrever no documento o que são e como serão desenvolvidos os itens do PPC traz segurança aos envolvidos no curso. Coordenadores e professores sentem-se mais confiantes quando compreendem o sentido de ser dos elementos descritos como alvo a ser alcançado e como se pretende atingir essas metas ou oportunizar seu atingimento para, somente depois, construir o processo educativo condizente com essas expectativas e concepções.

Que conteúdos curriculares são necessários, que regime de oferta melhor se adapta, que bibliografias mais contribuem, que atividades e práticas profissionais são importantes para desenvolver esse perfil, que metodologias contribuirão e que avaliação é preciso para reconhecer se o estudante atingiu ao pretendido ou não? Todos esses são

passos para quem pretende construir e desenvolver um projeto[157] de curso coeso;

> b. A apresentação sequencial com que o programa de disciplinas aparece exposto ao longo da MATRIZ CURRICULAR (2º-Direito Civil, 3º-Direito Processual Civil e, 7º-Prática Jurídica- Prática Civil), confirma a concepção de educação tradicional, separada em teoria, técnica e prática, o que não condiz com o tipo de formação desejada acima onde é preciso articulação de conhecimentos, integrando atividades, conteúdos e técnicas em uma formação crítica e reflexiva ao longo de todo o curso como prometem.

Sobre a "interdisciplinaridade" destacada na coluna da matriz curricular, a IES, tal qual a instituição anterior, consegue trabalhar de forma tímida. Para isso disciplinas chamadas de "Integradora I, II, III, IV" são ofertadas e cumprirão, segundo o PPC, esse objetivo apesar da não especificação do que realmente sejam, a que áreas se destinam que horas possuem e como acontecerá essa integração. Ainda apresentam, um pouco além e definido em calendário acadêmico, seminários interdisciplinares onde algumas temáticas de interesse geral serão apresentadas. Além das positivas proposições acima, não conseguem demonstrar como desenvolvem um mesmo tema, ao longo de um semestre/período, aonde os conteúdos e as práticas vão sendo apresentadas de forma transversal junto às várias disciplinas ao longo do curso em um verdadeiro modelo interdisciplinar.

> c. Questão importante se refere à flexibilização do percurso formativo. No item 14.2 Currículo do Curso- PPC, p. 60, encontram-se abertas disciplinas optativas que oferecem ao estudante algumas possibilidades de escolha a partir do 8º semestre:

157 BRASIL, CNE/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. CNE, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em dez/2016.

Quadro 22- UCB-Quadro 6 – Disciplinas Optativas[158]

Disciplinas Optativas
Criminologia
Direito Autoral
Direito da Infância e Juventude
Direito do Petróleo e Gás
Direito e Informática
Direito Econômico
Direito Eleitoral
Direito Imobiliário
Estado e Políticas Públicas
Libras
Mediação e Arbitragem

Fonte: Elaboração própria

Apesar do rol de onze disciplinas optativas, não é possível saber se a oferta é regular ou apenas uma carta de intenções, como afirma Mártires[159], onde apenas algumas dessas disciplinas são ofertadas a cada semestre, sem verdadeira opção aos estudantes.

> d. Com relação às EMENTAS e às BIBLIOGRAFIAS relacionadas aos objetivos do curso e ao perfil de egresso verificou-se que, pelo exposto no documento, tanto a relação de assuntos dispostos nas ementas, quanto às bibliografias que serão utilizadas há um aparente distanciamento. A forma como foram listados os conteúdos nas ementas lembra o índice de um código ou de muitos manuais jurídicos. Veja no exemplo abaixo a disciplina de Direito Processual Civil.
>
> > EMENTA: Processo de Conhecimento: finalidade. Das partes e dos procuradores. Do Litisconsórcio. Das intervenções de terceiros. Do juiz e dos auxiliares da Justiça. Dos atos processuais. Da formação, suspensão e extinção do processo. Do procedimento comum. Da petição inicial. Citação. Da audiência de conciliação ou mediação. Da resposta do réu: contestação, reconvenção. Da revelia. Das providências preliminares. Do julgamento conforme o estado do processo. Da audiência de instrução e julgamento. Das provas. Da sentença. Da coisa julgada. Da Liquidação. Do cumprimento de sentença.

158 FACELI. Curso de Direito. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Direito. Modalidade Presencial, 2016. Disponível em: http://www.faceli.edu.br/admin/arquivos/arquivos_05_08_2016_053651/arquivos_09.pdf , acesso em maio/2017.

159 COELHO, Inocêncio M.. A reforma universitária e a crise do ensino jurídico. COELHO, Inocêncio M. A reforma universitária e a crise do ensino jurídico. In: ENCONTROS DA UNB. Ensino jurídico. Brasília, UnB, 1979. p. 131-144. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/181067/000362581.pdf?sequence=3 , acesso em maio/2017.

Com relação às bibliografias elencadas não diferem em muito da apresentação manualesca. São os códigos e os manuais que dominam, apresentando um afastamento dos itens referidos nos objetivos e perfil de egresso.

Para atingir o pretendido no curso, bem mais que tão somente esse tipo de bibliografia é necessário. Como expresso nas instituições anteriores, temas atuais dos cenários nacionais e internacionais, problemáticas da área, jurisprudências, livros de juristas e doutrinadores destacados nos cenários atuais e do passado, artigos de revistas e periódicos, vídeos, dissertações e teses precisam aparecer e, somente assim, poderão comprovar as intenções apresentadas no documento norteador.

> e. Sobre a METODOLOGIA de ensino descrita no PPC, como nas outras IES, é pouco clara e pouco esclarece sobre como pretendem atingir os objetivos do curso e o perfil de egresso. Apesar disso, em comparação às outras IES, parece compreender melhor esse conceito. Há, nessa instituição, a verdadeira concepção de que metodologia se refere a passos/momento/etapa do encontro pedagógico. Segundo indicam o encontro será dividido em momentos "expositivos e dialogados, com reflexão de temas atuais e do cotidiano". No entanto, a intenção não se confirma plenamente pela bibliografia apresentada que não contempla esse material. Ainda indica que haverá "reflexão e discussão de temas atuais e do cotidiano; aplicação dos conhecimentos, tanto em sala de aula, quanto em laboratórios; e elaboração de trabalhos individuais ou em grupos sobre as temáticas propostas, entre outros". Ao que parece, ainda que não explicitam nem fundamentam a metodologia, desenvolvem os momentos de aprendizagem de forma similar ao do arco de Maguerez, adaptado por Hengemühle[160], já exposto acima.

Um pouco adiante, no mesmo item, surge um equívoco muito comum, quanto ao conceito de metodologia e recursos/estratégias didáticas. Seminários, projetos, painéis e fóruns são utilizados para dinamizar a aula e, por isso, são excelentes recursos didáticos. Já, a metodologia, compõem-se do planejamento das várias etapas do caminho por onde esses recursos e estratégias trilharão como afirma Hengemühle[161]. Não se constitui apenas de um momento específico, mas da caminhada pedagógica do aprendiz onde serão necessárias várias estratégias e recursos para se alcançar esses

160 HENGEMÜHLE, Adelar. Desafios educacionais na formação de empreendedores. Editora Penso, 2014.p.118.

161 HENGEMÜHLE, Adelar. Futuro da educação: resgate da natureza humana-entre a razão e a emoção. Laços editora, 2017.

objetivos e alvos pedagógicos. Para melhor compreensão do que se fala trouxemos o recorte abaixo da p. 46 do PPC onde se encontra o equívoco:

> O **uso de métodos** variados como, por exemplo, seminários, projetos, simulações, painéis, comunicações oral e escrita, aula expositiva, textos, excursões, debates, vivências, visitas técnicas, fóruns de discussão etc., assegurando uma dinâmica de aula capaz de estimular o interesse, usando **estratégias** adequadas aos diferentes conteúdos;

> f. Por fim, com relação às atividades de ESTÁGIOS E PRÁTICAS, chamadas por eles de Prática Jurídica I- Prática Civil, a IES segue as Diretrizes Nacionais para os cursos de Direito. A ementa da disciplina expressa as intenções da atividade: "[...] permitam conhecer a organização judiciária". Encontra-se assim, aparentemente, o formato processual e forense da prática restando pouco espaço para outras possibilidades.

As experiências oferecidas na disciplina de prática poderão ser reais ou simuladas, conforme documento. Ficam, porém, aquém na descrição documental, do que se espera desse momento tão importante de construção do perfil jurista. O vínculo entre os conhecimentos e as técnicas, somando-se à conexão com a realidade profissional e a possibilidade da reflexão crítica devem permear as atividades práticas, burilando o profissional, pondo-o à prova trazendo oportunidades de reflexão. Simulações podem e devem ser utilizadas também, mas em conjunto com outras modalidades.

A ênfase no exercício prático de construir peças processuais, ou seja, procedimentos técnicos que pouco contribui ou oportuniza a construção de uma "visão pluralista", "profissionais críticos" ou a sólida formação "permeada por questões sociológicas, filosóficas e políticas" inseridas no PPC acabam por reduzir as atividades práticas. É preciso considerar que o PPC nem sempre se mostra coerente dentro de seus itens, se associa ou é incorporado na prática dos encontros pedagógicos. Apesar disso, vê-se nos recortes do documento abaixo, clareza quanto ao que será oportunizado aos estudantes durante esse período:

Quadro 23- Resumo do Estágio Supervisionado FACELI:

Faculdade de Ensino Superior de Linhares/ES	
Quanto às atividades do estágio supervisionado	Quanto às disciplinas das práticas
EMENTA da disciplina de Prática Jurídica I: Conhecimento jurídico numa perspectiva prática, apresentando casos reais e/ou simulados, que permitam conhecer a organização judiciária estadual, as situações práticas que estimulem o aluno a construir cada etapa da petição inicial, bem como as exceções, reconvenção, litisconsórcio, intervenção de terceiro, assistência, impugnações, tutela antecipatória, bem como situações práticas que estimulem o aluno a construir cada etapa desses procedimentos. **BIBLIOGRAFIA BÁSICA:** **SANTOS, Jorge Sincorá dos. Prática forense civil. 9.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.** **ARAÚJO JÚNIOR, Gediel Claudino de. Prática no processo civil. 13.ed. São Paulo: Atlas, 2010.** **MONTENEGRO FILHO, Misael. Curso de Direito processual civil: teoria geral do processo e processo de conhecimento. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2010.**	As disciplinas de Prática Jurídica Cível, Prática Jurídica Penal, Prática Jurídica Previdenciária, Prática Jurídica com ênfase em Direitos Humanos e Prática Jurídica Trabalhista do Curso de Graduação em Direito incluem a prática jurídica exercida pelos alunos nelas matriculados. Elas *se destinam a aulas práticas, atendimento a clientes, elaboração de peças processuais, acompanhamento de processos* e atividades em projetos de extensão visando a integração com a comunidade. (grifos nosso)

Fonte: Elaboração própria

Análise final: **Pontos positivos**: Foi identificada a intenção de flexibilizar o curso pela disponibilização de quatro disciplinas optativas onde o estudante escolherá, de um rol de onze possibilidades e a partir do oitavo período as que melhor entender que completam seu perfil pessoal. Há uma melhor compreensão do que seja a metodologia, o que poderá contribuir na hora do planejamento dos processos educativos, apesar do equívoco no que se refere aos recursos e estratégias com metodologias. **Pontos negativos**: Novamente aqui há a falta de coerência entre os itens OBJETIVOS DO CURSO, PERFIL DE EGRESSO e METODOLOGIAS com descrição das EMENTAS/bibliografias que dificultarão o atingimento das pretensões do curso.

Examinadas as amostras de projetos pedagógicos dos cursos de Direito em relação aos itens selecionados e feitas as análises entendemos que muitas são as questões que intervêm e atuam para a composição de cursos superiores reconhecidamente de qualidade. A contextualização e o alinhamento entre os objetivos e os perfis de cursos e a matriz curricular e as metodologias são alguns dos elementos que incidem sobre o sucesso dos cursos. Apenas para confirmar a cultura dos modelos fragmentados que apresentamos nas amostras trazemos ainda em rodapé[162] outros exemplos de PPCs que

162 Universidade Federal de Goiás- UFG- Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito da Regional Goiás da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: https://direito.goias.ufg.br/up/423/o/NOVO_PPC_DO_CURSO_DE_DIREITO_DO_CCG-UFG1.pdf , acesso em abr/2018; Universidade Anhangu-

podem contribuir para o aprofundamento do assunto.

Para além de elementos documentais como a matriz curricular e o PPC abordados nesse estudo e que compõem a construção dos cursos jurídicos, outro componente incide de forma ainda mais contundente sobre seu sucesso: o docente. É o docente que transforma a ideia de curso, no caso expressa no PPC, em realidade prática. Nesse sentido, o exame que desenvolveremos aqui diz respeito à profissionalização da docência jurídica. Ingrediente fundamental que intervêm diretamente sobre vários aspectos da cultura educacional jurídica que se vive no Brasil hoje. A formação e atuação docente se mostram como um grande potencial de transformação dos cursos jurídicos, tanto no que tange a metodologias condizentes com os aspectos documentais encontrados, como no que diz respeito a apresentação das formas consensuais de resolver conflitos. Assim, se analisa abaixo essa docência tanto por seus aspectos de formação para o magistério superior como o aperfeiçoamento em serviço feito, na maioria das vezes, nas próprias instituições superiores de educação.

era- UNIDERP- Projeto Pedagógico do Curso de Direito. Disponível em: http://www.uniderp.br/uniderp/pdf/mec/matriz/PPC_Direito_KLS2.pdf , acesso em abril/2018 e a Faculdade Processus. Brasília, disponível em: http://www.institutoprocessus.com.br/2012/wp-content/uploads/2015/09/PPC-Projeto-Pedag%C3%B3gico-de-Curso.pdf , acesso em abr/2018.

4. A profissionalização docente como interlocutora de práticas pedagógicas inovadoras

Para a atualização do modelo de educação jurídica e também para qualquer outro tipo de mudança ou inovação na área, a dimensão docente tem importância medular. Tanto na construção de novos programas jurídicos, como no desenvolvimento e desdobramentos de um curso superior a participação, empenho e comprometimento o professor exerce papel singular. Nesse cenário, a função docente e a excelência nesse trabalho vêm ganhando proporções meritórias maiores do que até agora se descrevia. Nesse capítulo, refletiremos sobre a constituição do docente na educação superior, sua formação pedagógica inicial e o aperfeiçoamento em serviço.

Dessa forma, na sequência, traremos dois elementos que consideramos por demais importantes para a superação da concepção de educação jurídica atual. Na primeira parte então, surge a formação do magistério superior no Brasil que tem sua ocorrência principal em programas de mestrado e doutorado onde, contraditoriamente, pouco se encontra formação pedagógica específica para a docência superior. Na segunda parte, traremos o que chamamos de aperfeiçoamento contínuo, formação em serviço, atualização pedagógica ou ainda, como alguns nomeiam, capacitação ou reciclagem nomenclaturas essa que, com efeito, mais se adaptam a cursos voltados à indústria e à tecnologia que a programas docentes.

4.1. O enriquecimento do magistério superior no Brasil pela aproximação do campo do saber ao das práticas pedagógicas

A construção da identidade docente no magistério superior inicia muito antes da atuação docente propriamente dita. Remete à discência, constituindo-se basicamente de experiências pretéritas[163] de aprendizagem. Dessas experiências sobeja empiria[164]

163 ABIKAIR NETO, J. . A importância da formação pedagógica dos professores de direito: benefícios e possibilidades para o seu melhoramento. Derecho y Cambio Social , v. 37, p. 2-19, 2014. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4751003 , acesso em mar/2018.

164 SIMOES, H. C. . As Concepções Docentes nos Cursos de Direito e a Prática Pedagógica Contemporânea. In: Maria Creuza de Araújo Borges; Samyra Haydee Dal Farra Naspolini Sanches. (Org.). Direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos I. 1ªed.Florianópolis: CONPEDI, 2014, v. 1, p. 139-165 .

mais que conhecimentos científicos próprio da docência e é confirmada pela grande maioria de práticas relacionadas à transmissão de conhecimentos, aulas expositivas, falta de vinculação da realidade com o mundo jurídico e concepção de estudante como tábula rasa, a ser preenchida pelo professor.

A evolução das práticas, estratégias, uso de recursos e metodologias na docência jurídica acontecem no próprio exercício docente. Acertos e erros são enfrentados, muitas vezes, de forma solitária pelos professores e sem auxílio, compartilhamento ou mesmo análise teórica e reflexão sobre os aspectos positivos e negativos, seguem adiante heroicamente na tentativa de superação. Diante dessa realidade surge a questão que remete à profissionalização ou não do magistério jurídico superior para superação de possíveis mazelas.

Se a atuação partir da premissa de uma profissionalização da função então é preciso pensar em carreira, formação pedagógica, aperfeiçoamento, direitos, deveres e descrição de atribuições. Esse caminho construirá a identidade do magistério jurídico superior. Caso se pense a partir de outro lugar, como um "bico"[165], uma possibilidade de status social, um complemento salarial em um trabalho que não exige a priori instrução ou formação específica para a posição docente e onde é suficiente o conhecimento do campo científico de estudo, então os caminhos serão outros e estaremos na direção certa. Afinal, dessa forma, vem sendo tratada a docência superior no Brasil.

Além da escolha sobre tal profissionalismo ou não há uma tendência muito clara apresentada nos últimos instrumentos avaliativos da educação superior publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira- INEP[166] que subsidia a formulação de políticas educacionais no Brasil de profissionalizar o magistério superior. Não que se apresentem expressamente ideias de superação ou obrigatoriedade de formação específica para o magistério, mas que se cobram, veementemente, posicionamentos que exigem conhecimentos pedagógicos dificilmente encontrados em nível de empiria. Sendo assim, não se exige formação docente para os pós-graduação, mas a vida acadêmica cobra, no nosso entender, muito caro essa formação que não ocorre. "Um doutor é um potencial professor de mestrado e doutorado, logo, um professor de professores"[167], sendo assim o stricto sensu tem função e responsabilidade dobrada.

---

165 Idem.

166 INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em: http://www.inep.gov.br/ , acesso em abr/2018.

167 MONEBHURRUN, Nitish, VARELLA, Marcels D. O que é uma boa tese de doutorado em Direito? Uma análise a partir da própria percepção dos programas. Revista Brasileira de Políticas Públicas. Volume 3, nº 2, jul-dez 2013. Disponível em: https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/viewFile/2730/pdf_1 , acesso em mai/2018.

De 3 eixos do Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação/Presencial e a Distância[168]utilizados pelo INEP para avaliar os cursos superiores, 2 são dedicados direta ou indiretamente à atuação profissional docente, tanto no que se refere a ações coletivas, enquanto curso, como nas individuais, enquanto agente mediador de aprendizagens. Ainda se avalia tanto à posição de docente que atende o discente, como os vários e necessários enfoques da formação como um todo. Nesse cenário, nas últimas atualizações do instrumento ocorridas em dezembro de 2017, destaca-se a necessidade dessa profissionalização e de competências pedagógicas dos sujeitos responsáveis pelo processo de aprendizagem discente.

Assim, políticas voltadas à promoção dessas aprendizagens, de metodologias que promovam a autonomia, o protagonismo e as competências necessárias para o século XXI, bem como programas curriculares vinculados aos cenários atuais com estágios orientados e cargas horárias adequadas para promover integração entre academia e o mundo do trabalho surgem com força na avaliação dos cursos. Ainda a titulação e um regime de trabalho docente que sustente a atuação profissional para o fomento do raciocínio crítico, a capacidade de contextualizar, aplicar a teoria e relacionar com a profissão em uma visão interdisciplinar apresentam novas e sérias exigências a essa dimensão.

Há poucas chances de um professor de Direito, mesmo com alto grau de conhecimento da sua área de estudo, sem compreensão ampla da posição profissional exigida do educador e que traz experiências discentes fragmentadas, com metodologias cartesianas, com conteúdos descontextualizados dos cenários atuais e sem algum tipo de formação pedagógica desenvolver um trabalho docente diferenciado e de excelente qualidade como está sendo cada vez mais exigido. De igual forma, é compreensível a dificuldade de professores que não tiveram em seus programas de curso outros meios de resolver conflitos afora o contencioso, ou ainda que jamais se interessaram por outras formas de resolver lides, apresentar conhecimentos e propostas de estudos a esse respeito. Não que não sejam capazes, mas que lhes faltam saberes e experiências.

Conforme Zamboni[169], os docentes que atuam como mediadores de conflitos ficam mais atentos pedagogicamente aos processos conciliatórios como parte integrante do

168 BRASIL, MEC/INEP. Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância 2017- Autorizativo e de Reconhecimento de curso. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf , http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf , acesso em fev./2018.

169 ZAMBONI, Alex Alckmin de Abreu Montenegro. O ensino jurídico e o tratamento adequado dos conflitos: impacto da resolução n. 125 do CNJ sobre os cursos de direito. 2016. Dissertação (Mestrado em Direito Processual) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2137/tde-22072016-003302/ , acesso em: 2017-03-11.

ensino e aprendizagem jurídica. Assim, professores também mais atentos, conhecedores e pesquisadores de como o ser humano aprende e quais são as competências necessárias aos cenários de hoje e de amanhã são àqueles que mais contribuirão à formação discente, apresentando uma educação inovadora e crítico-reflexiva.

Apesar das dificuldades encontradas na educação jurídica, no que se refere à função docente ou a metodologias, consideremos que a discussão no Brasil não é nova, ao contrário, importante certidão, memória da educação brasileira e resultado do IV Congresso Nacional de Educação em 1931, apresentado em 1932 durante o governo de Getúlio Vargas, o chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova[170], trouxe novas reflexões sobre a então situação da docência e da educação do país à época. Documento originário de uma mobilização da educação iniciado nos EUA pelo filósofo e pedagogo John Dewey, o movimento Escola Nova trouxe o entendimento do processo educativo como uma necessidade social e, por isso, necessariamente de qualidade.

No Brasil, por meio de uma feroz crítica, assinada por mais de 20 grandes educadores e pensadores da época, com repercussão internacional sobre as condições da educação e sua primordial função na sociedade brasileira, o grupo ganhou destaque. Entre muitos reclames e exigências a declaração pública criticou à falta de formação de professores para o exercício da função:

> [...] A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas, a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. (MEC/FNDE, 2010.p.59)

Hoje a docência, tanto da educação básica quanto a universitária, segue tratada de forma séria e estabelecida em graduação ou pós-graduação. No primeiro nível educacional sua constituição é feita através de cursos superiores de licenciatura ou pedagogia, com currículos elaborados especialmente para o nível que se constitui: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Para isso, três eixos de estudos são ofertados: pesquisa, legislação, estudos pedagógicos, organização e gestão educacional; estudos da área de atuação, conhecimentos pedagógicos, materiais didáticos, metodologias e processos de aprendizagem; e iniciação científica, residência docente, atividades práticas, recursos pedagógicos, entre outros. Durante 4 anos os

170 BRASIL, MEC/FNDE. Manifesto dos pioneiros da educação nova. Coleção Educadores, Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, Recife, 2010.

futuros docentes se aplicam à estudos teóricos, práticas, técnicas, recursos, estratégias e conhecimentos pedagógicos para, somente então, serem licenciados.

Já, para o magistério superior a docência constitui-se no pós-graduação, principalmente pelos programas de stricto sensu conforme art. 66 da Lei nº 9394/96, LDB onde afirma que "A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, *prioritariamente* em programas de mestrado e doutorado.", (grifo nosso). No entanto, segundo o parágrafo 1º do art. 1º da Resolução nº 7 de 2017, "os cursos de mestrado e doutorado são orientados ao desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces com o bem econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-estar da sociedade" não se confirmando a preparação para a docência como um desses objetivos.

O foco dos estudos de pós-graduação stricto sensu tem sido efetivamente, o campo científico em que a área de estudo se refere. Neste cenário, a docência superior se realiza praticamente no conhecimento do campo como se fosse suficiente e autoexplicativo para o alcance de boas-práticas e habilidade em lecionar[171]. Há uma incompreensão, que gera descompromisso e falta de aprofundamento, em relação às competências pedagógicas[172] necessárias para esse grau de estudo.

Observa-se que os próprios órgãos reguladores, como o Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pouco se interessam, fomentam ou estimulam a profissionalização e a formação pedagógica para o ensino universitário. Como afirma Corrêa e Ribeiro[173]:

> O que percebemos neste estudo foi a presença recorrente de uma ideia de ensino que colabora com a manutenção da lógica de funcionamento do campo científico, uma vez que incorpora uma perspectiva tecnicista de educação e, consequentemente, de produção, crítica e compartilhamento do conhecimento.

Resultado do distanciamento do campo de saber jurídico das práticas pedagógicas na educação superior é, como dissemos acima, metodologia apartada da forma como

171 ABIKAIR NETO, J. . A importância da formação pedagógica dos professores de direito: benefícios e possibilidades para o seu melhoramento. Derecho y Cambio Social , v. 37, p. 2-19, 2014. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4751003 , acesso em mar/2018.

172 BRASIL, MEC/FNDE. MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Coleção Educadores, Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, Recife, 2010.

173 CORRÊA, Guilherme Torres e RIBEIRO, Victória Maria Brant. Formação pedagógica na pós-graduação stricto sensu em saúde coletiva. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n6/16.pdf acesso em nov/2016.

o ser humano aprende e de uma educação voltada a oportunizar o desenvolvimento de pessoas preparadas para resolver problemas complexos. Demandas relacionais, de respeito e direitos que envolvem questões de gênero, internet, bioética, o uso de formas consensuais de resolver conflitos, novas configurações familiares e os conflitos jurídicos advindos dessas e ainda, sustentabilidade do planeta, terrorismo, entre tantos outros pleitos, muitos dos quais ainda não há ao menos legislação, são alguns dos desafios a serem enfrentados pelas novas gerações de juristas.

Todas as discussões e demandas apresentadas acima exigem alto grau de competência crítica, analítica e reflexiva, além de um aprofundamento em estudos e conhecimentos teóricos. No entanto, a educação superior pouco provoca o pensar, o refletir ou o agir reflexivo, como afirma Hengemühle[174] e por isso, falha em sua função libertária. Como afirmam Masseto e Tavares[175], intrínseco às mudanças e inovações de currículos a capacitação, o aperfeiçoamento e a formação docente jurídica são imperiosas, o que abarcaria, também, profissionalismo e reconhecimento docente como campo de trabalho jurídico.

Logicamente, nem todos os que ascendem ao mestrado e doutorado desejam a docência superior. No entanto, oportunizar esses conhecimentos é da pertinência desse nível. A ascensão à docência superior pelo pós-graduação em nível de especialização também acontece ainda que a legislação indique para que prioritariamente seja feita em nível de stricto sensu. Assim, em vista da tentativa de qualificar a educação superior aponta o art. 52, II, da LDB que para no caso de universidades: "um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado".

Em vista do aumento do conceito quando de um corpo docente mais qualificado nas áreas de estudo do programa, da complexidade da função do magistério e das exigências sobre a qualidade nesse nível as instituições superiores têm optado por ampliar o número de mestres e doutores garantindo por esse item, melhor nota final nas avaliações de curso. Também por isso, o mestrado e o doutorado tem sido fomentados na educação brasileira e o número de estudantes titulados vem aumentando ano a ano conforme Avaliação Quadrienal em Números[176].

174 HENGEMÜHLE. Adelar. Formação de professores. P.26, Vozes, 2ª edição, RJ, 2008.

175 MASETTO Marcos Tarciso, Cristina ZUKOWSKY-TAVARES C. Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de direito. Revista e-Curriculum, São Paulo PUC-SP, 2015,jan./mar; pp.05 – 27.

176 BRASIL, MEC/Capes. Avaliação Quadrienal em Números. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/Avalia%C3%A7%C3%A3o_Quadrienal_em_n%C3%BAmeros.pdf , acesso em mar 2108.

Quadro 24- Número de titulados no quadriênio 2013-2016

Nível	2013	2014	2015	2016	Total	Crescimento em relação ao período 2010-2012
Mestrado	45.281	46.109	47.595	48.986	187.971	59%
Doutorado	15.610	17.262	18.983	20.599	72.454	94%
Mestrado profissional	5.986	6.917	8.998	10.612	32.513	193%
Total	**66.877**	**70.288**	75.576	**80.197**	**292.938**	76%

Fonte: Elaboração própria

Como consequência à ampliação de titulados, o censo da educação superior 2016[177], apresenta também aumento do número de docentes com mestrado e doutorado em sua série histórica 2006-2016 apresentando, no entanto, tendência de mitigação do mestrado em relação ao doutorado a partir de 2016, o que parece confirmar um novo avanço em pesquisas e desenvolvimento de estudos. Constata-se dessa forma, o interesse pela docência nesse nível:

Quadro 25- Série histórica 2006-2016 do aumento do número de titulados no stricto sensu

Nível	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Especialização	90.739	94.722	96.004	99.406	99.318	99.231	95.589	91.240	90.384	85.331	78.328
Mestrado	108.965	112.987	114.537	123.466	130.291	137.090	141.218	145.831	150.533	154.012	150.530
Doutorado	67.583	72.931	77.164	89.850	98.195	107.013	115.087	121.190	134.494	142.078	149.837

Fonte: Elaboração própria

Apesar das importantes conquistas na pós-graduação pouco se fala nesses programas sobre a preparação pedagógica docente. No pós-graduação stricto sensu da área do Direito, percebeu-se uma limitada reserva de conteúdos, carga horária, disciplinas, linhas de pesquisa, produções e conhecimentos sobre a temática, demonstrando o quanto será necessário trabalhar o argumento na área. Trazemos abaixo, uma amostra de 27 programas de Pós-Graduação stricto sensu jurídicos brasileiros para visualizarmos no conjunto, a destinação de conteúdos sobre a formação pedagógica

177 BRASIL, MEC/INEP. Censo da Educação Superior 2016- Principais Resultados. Tabela 3.05 p.29-31. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf , acesso em mar/2018.

docente para os cursos de graduação em Direito. As instituições foram escolhidas em vista da diversidade de administração, privadas e públicas, e da representatividade em todas as regiões do Brasil.

Quadro 26- programas de pós-graduação stricto sensu em Direito

CONTEÚDOS, ESTÁGIOS E PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE SUPERIOR EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO						
REGIÃO	**NOME DA IES**	**CURSO**		**Nome Disciplina**	**OBRIG. ou NÃO**	**EMENTA**
		MESTR.	DOUTOR.			
SUL	CENTRO UNIVERSITÁRIO AUTÔNOMO DO BRASIL- UNIBRASIL	sim		Práticas em docência 45 hs	não	Além do fomento à pesquisa jurídica, se propõe a preparar docentes qualificados para o **magistério superior** nesta área, isto é, capazes de formar novos **pesquisadores e profissionais** preocupados com a concretização dos direitos fundamentais e da democracia;
SUL	LA SALLE	sim		**Não tem**		
SUL	PUCRS	sim	sim	**Não tem**		
SUL	UNIVERSIDADE FEDERAL De SANTA CATARINA- UFSC	sim		Estágio de docência 36/72 hs	não	Atividade de caráter aplicado, envolvendo **planejamento e ministração de disciplina em nível de graduação**, sob a supervisão do docente responsável;

CONTEÚDOS, ESTÁGIOS E PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE SUPERIOR EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

REGIÃO	NOME DA IES	CURSO		Nome Disciplina	OBRIG. ou NÃO	EMENTA
		MESTR.	DOUTOR.			
SUL	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ-UFPR	sim		Prática de docência em direito 45 hs	sim	**Professor universitário**. Ética docente. Relação pedagógica: interação professor estudante universitários. Ensino e aprendizagem. Planejamento e sua tipologia. Planos de Ensino. Estratégias de ensino-aprendizagem: metodologias e modalidades de aulas. Avaliação;
SUL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA- UEL	sim		Estágio de docência na graduação 45 hs	sim	**Participação em aulas de graduação**, treinamento de estagiários de iniciação científica e outras atividades correlatas à critério e acompanhamento da Comissão Coordenadora, com supervisão do orientador e com a presença do professor responsável da disciplina;
SUL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS- UFPEL	sim			não	
SUDESTE	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO-UNINOVE	sim		Metodológica	sim	Tem como proposta central a **formação de futuros docentes pesquisadores** na área de Direito, com ênfase em "Justiça, Empresa e Sustentabilidade";

CONTEÚDOS, ESTÁGIOS E PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE SUPERIOR EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

REGIÃO	NOME DA IES	CURSO		Nome Disciplina	OBRIG. ou NÃO	EMENTA
		MESTR.	DOUTOR.			
SUDESTE	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	sim	sim	Seminários de docência 45 hs	não	**Formar professores** capazes de compreender e, assim, problematizar o fenômeno jurídico nas suas várias dimensões de modo a capacitá-los a buscar soluções para os desafios que se põem;
SUDESTE	PUC-MINAS	sim		**Não tem**		
SUDESTE	MACKENZIE-SP	sim		**Não tem**		
SUDESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA-UFJF	sim		Estágio de docência I, II, III, IV		São objetivos do Mestrado em Direito e Inovação: a **formação de professores**;
SUDESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE-UFF	sim		Metodologia do ensino e da pesquisa;	sim	Educação e processo ensino-aprendizagem. O Papel da Universidade e o Ensino do direito no Brasil. **Formação docente. Didática, planejamento e avaliação de curso.**;
SUDESTE	USP	sim		Diálogos sobre a Docência no Ensino Superior: Teoria e Prática		O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) tem como objetivo aprimorar a **formação do pós-graduando para a atividade didática de graduação** e sua composição consiste em: Etapa de Preparação Pedagógica (EPP) e Etapa de Estágio Supervisionado em Docência (EESD).

CONTEÚDOS, ESTÁGIOS E PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE SUPERIOR EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

REGIÃO	NOME DA IES	CURSO		Nome Disciplina	OBRIG. ou NÃO	EMENTA
		MESTR.	DOUTOR.			
CENTRO-OESTE	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA- UCB	sim		Não tem		
CENTRO-OESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO- UFMT	sim		Não tem		
CENTRO-OESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS- UFG	sim		Não tem		
CENTRO-OESTE	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA- UNICEUB	sim		Não tem		(para estudantes bolsistas há estágio docente)
CENTRO-OESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL- UFMS	sim		Não tem		
NORTE	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO PARÁ- CESUPÁ	sim		Não tem		
NORTE	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO NORTE- UNINORTE	sim		Não tem		
NORTE	CENTRO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ- UNIFAP	sim		Não tem		
NORTE	FACULDADE CATÓLICA DE RONDÔNIA (mestrado interinstitucional)	sim		Não tem		
NORDESTE	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNANBUCO- UNICAP	sim		Não tem		
NORDESTE	UNIVERSIDADE DE FORTALEZA- UNIFOR	sim	sim	Didática do ensino jurídico 45hs	sim	
NORDESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ALAGOAS- UFAL	sim		Não tem		

CONTEÚDOS, ESTÁGIOS E PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE SUPERIOR EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

REGIÃO	NOME DA IES	CURSO		Nome Disciplina	OBRIG. ou NÃO	EMENTA
		MESTR.	DOUTOR.			
NORDESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE-UFRN	sim		Estágio de docência	não	Ofertar Curso de Mestrado destinado à **capacitação para a docência** em ensino de graduação em Direito e à formação científica para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão relevantes para o desenvolvimento social e regional;

Fonte: Elaboração própria

Percebe-se no quadro acima que em torno da metade dos programas oferecerem algum tipo de formação didático-pedagógico-prático em docência, não deixando de ser surpreendentemente positivo. No entanto, há uma peculiaridade nesse caso, as formações para a docência, em sua maioria, tem sua ocorrência em instituições federais. Apesar disso, as cargas horárias são baixas. Favoravelmente, algumas das ementas disponibilizadas, apresentam uma plataforma de oferta de conhecimentos pedagógicos iniciais importantes para a constituição da docência jurídica. Logicamente, como informamos em capítulos anteriores, os materiais encontrados nos sites podem não retratar de forma fiel a realidade dos cursos o que, ocorrendo, pode indicar falta de coesão e coerência na proposta, se tratando de graduação ou pós-graduação.

É inegável, no entanto, a relevância da qualificação na área de saber como afirma Mello (2004)[178] há "[...] um consenso robusto sobre a importância do preparo do professor na promoção da qualidade de ensino" nos programas stricto sensu. É unanimidade a necessidade de conhecimento aprofundado na área, contrariamente, no entanto, o mesmo não acontece no que se refere à necessidade de preparação para o exercício pedagógico superior. Apesar disso, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, tem envidado esforços para a qualificação de programas de pós-graduação stricto sensu já existentes por meio de avaliações programadas. Tais avaliações entram também em novos estudos e debates, propostos

178 MELLO, Guiomar Namo. Educação Escolar Brasileira - O que Trouxemos do Século XX? Porto Alegre, Artmed, 2004. p.8.

pela SBPC, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência[179] em vista de um modelo possivelmente esgotado.

Para analisar os pontos/itens prioritários dessa avaliação trazemos apenas como amostra e disponível no site da CAPES, a consolidação do relatório dos Cadernos de Indicadores[180] do UNICEUB/Brasília, ano base 2012, anualmente enviado pela instituição e utilizado no processo de avaliação de cursos pela Capes. Apresentamos no quadro abaixo os títulos dos relatórios solicitados para os cursos já existentes. Cada um dos cadernos corresponde a um segmento avaliativo do curso e compõe-se de várias informações que devem ser coletadas pela IES e enviada à Coordenação de Aperfeiçoamento. Em nenhum dos títulos ou no interior dos cadernos, no entanto, foi identificado item relativo à preparação para o exercício do magistério superior. Apesar disso, percebe-se na análise extremo cuidado com a qualidade do conhecimento docente em sua área de estudo como se vê indicado por seta quanto aos itens avaliados no programa:

Figura 3 - Capes[181]



Fonte: MEC/CAPES. Cadernos de Indicadores- Relatórios por IES/Programa-2012- UNICEUB/Direito. Disponível em: file:///D:/MESTRADO/avalia%C3%A7%C3%A3o%20capes%20stricto%20sensu.html acesso em abr/2018.

No que tange às propostas de cursos novos de mestrado e doutorado a Capes também é quem orienta e indica os procedimentos sobre a construção e modulação.

179 SBPC. SBPC envia sugestões para um novo modelo de avaliação da Pós-Graduação no País. Publicado em 11/04/2018. Disponível em: http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/sbpc-envia-sugestoes-novo-modelo-de-avaliacao-da-pos-graduacao-no-pais/ , acesso em abr/2018.

180 BRASIL, MEC/CAPES. Caderno de avaliação. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet?acao=filtraArquivo&ano=2012&codigo_ies=uniceub&area=0 , acesso em mar/2018.

181 MEC/CAPES. Cadernos de Indicadores- Relatórios por IES/Programa-2012- UNICEUB/Direito. Disponível em: file:///D:/MESTRADO/avalia%C3%A7%C3%A3o%20capes%20stricto%20sensu.html acesso em abr/2018.

Assim, os Requisitos para a Apresentação de Propostas de Cursos Novos[182] (APCN) devem ser seguidos. O documento norteador compõe-se de 4 eixos como: a **proposta do curso** com a descrição do perfil de egresso desejado relacionando-o com a área de concentração do curso, as linhas de pesquisa oferecidas e a estrutura curricular. Ainda o **corpo docente**, que se refere ao padrão de qualidade (titulação, c.h. e distribuição dentro do programa) da formação dos professores permanentes do curso, suas necessárias experiências para as atividades de pesquisa, orientação e ensino. No eixo seguinte, **o projeto do curso** que deve apresentar a produção intelectual regular e de alta qualidade dos docentes que tenha contratado e, no último eixo, a questão da **infraestrutura** física, econômico-financeira para o aporte aos requisitos de qualidade e sustentabilidade. Tal qual nos Cadernos de Indicadores de Qualidade, não há referência sobre a formação pedagógica para o magistério na educação superior em nenhum dos eixos para cursos e programas novos.

Apresenta-se assim, uma dissonância entre o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira inclui como um dos objetivos dos programas de stricto sensu: "a preparação para o exercício do magistério superior [...]"[183] e o que prevê a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Não se diz por isso, que a Coordenação de Aperfeiçoamento esteja equivocada quanto às pretensões. No entanto, que exclui dessas apresentações e previsões a orientação para determinado conteúdo que deva desenvolver nesses programas senão de forma compulsória em suas cargas horárias totais, obrigatório para quem deseje o magistério superior. Assim, incluindo tanto os estudos sobre educação e suas metodologias, aprofundamento didático-pedagógico e práticas docentes e mesmo estágios estaria, além de efetivando e complementando pretensões legais, qualificando e profissionalizando o próprio magistério superior.

Em tal posicionamento, comprometido com a qualidade tanto do conhecimento científico quanto da docência, preservam-se ainda os aspectos dos programas relacionados à formação que pretende a lei maior da educação brasileira. Por sua vez, destacaríamos questões da docência jurídica na educação superior que precisam ser enfrentadas pelos próprios docentes para a melhoria da qualidade pedagógica de seus trabalhos e dos cursos. Reflexões do tipo como o ser humano aprende, como adequar os programas de curso jurídicos aos novos ideais de pessoa e de educação, que

182 BRASIL, MEC/Capes, Diretoria de Avaliação. Requisitos para a Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN). Direito, 2016. Disponível em: http://capes.gov.br/images/documentos/Criterios_apcn_2semestre/Crit%C3%A9rios_de_APCN_2017_-_Direito.pdf , acesso em mar/2018.

183 BRASIL, Lei nº 9.394 de dez de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm , acesso em mar/2018.

concepções de educação existem e qual(ais) a(s) mais adequada(s) ou harmonizadas à educação jurídica, são algumas dessas.

Apesar da importância da valorização e consideração da formação docente no pós-graduação por meio de diretrizes e ações que respaldem o assunto nada há que impeça os programas já existentes, ou novos, de inserir em seus currículos tais conhecimentos. Inclusive no UNICEUB/DF, por exemplo, consta em sua Proposta do Programa[184] o estágio docente. O programa é para estudantes bolsistas e perece funcionar como contrapartida à instituição. Nesse caso, a ampliação para todos àqueles que desejam a docência seria um excelente caminho a seguir. Logicamente, o estágio precisa estar enriquecido por estudos, pesquisas e conhecimentos na área pedagógica, além do acompanhamento do docente titular orientador. A iniciativa é importante e proveitosa para um(a) aspirante à docência superior, mas talvez nem tanto para quem não a almeja.

Além das análises sobre o modelo que os órgãos reguladores vêm adotando ao longo dos anos para a constituição do docente e a constatada falta de conhecimentos pedagógicos generalizado nos cursos jurídicos outras questões surgem, ampliam e complexificam a discussão. O aperfeiçoamento docente contínuo é um desses pontos. O desenvolvimento desse trabalho, não obrigatório por lei, mas é indicado e poderíamos dizer necessário sendo que contribui para a excelência e atualização da função docente. Integrado de forma mais ou menos ampla na grande maioria das instituições e cursos sofre algumas resistências e serve, muitas vezes, apenas para cumprimento de um dever expresso nos documentos institucionais, não sendo aproveitado para a qualificação pedagógica por quem planeja, nem por quem participa ou, assiste.

Dessa forma, abaixo, trataremos um pouco mais sobre esse assunto tão conhecido, esperado e até mesmo parte da função docente na educação básica, mas que pode se tornar pedra de tropeço, na superior.

4.2. O aperfeiçoamento continuado do corpo docente em serviço para superação do modelo tradicional de educação jurídica

Como falamos anteriormente a carreira docente para o magistério superior não se faz por licenciaturas, nem mesmo será necessário percorrer 4 ou 5 anos de estudos

184 BRASIL, MEC/Capes. Caderno de Indicadores – Proposta do Programa. Ano base 2012. Disponível em:http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/VisualizadorServlet?nome=2012/53005015/026/2012_026_53005015001P1_Proposta.pdf&aplicacao=cadernoavaliacao , acesso em mar/2018.

específicos para a área. Há muitas formas de um docente de graduação, não licenciado formalmente, se tornar um profissional do ramo no Brasil. Inclusive, entrar para "dar aula" sem nunca ter feito qualquer estudo ou tido qualquer formação para a profissão docente é comum. Essa situação não ocorre para a maioria das outras profissões. Por exemplo: uma pessoa com formação stricto sensu em materiais alternativos para a construção de casas populares não seria, por isso, chamada para atuar e assinar como engenheira. Ainda um neurocientista jamais faria uma cirurgia neurológica a não ser se tivesse tido especialização para isso.

No entanto, no Brasil, para a docência, justo o segmento profissional que irá oportunizar o desenvolvimento das mentes do país, não se vê necessidade de preparação. Nesse sentido e, principalmente enquanto esse grave erro não é corrigido será indiscutível e oportuno o contínuo desenvolvimento e profissionalização da função por meio de cursos, grupos de estudos, socialização de aprendizagens interdocentes e aperfeiçoamento em serviço entre outros. À vista dessa situação e da necessidade que muitos desses docentes já identificaram vem se construindo a cultura de atualização continuada em serviço na educação brasileira superior. O mesmo acontece também em outros países, principalmente os europeus que aderiram à Declaração de Bolonha[185], em 1999, para a educação superior como a Finlândia[186] e Portugal[187].

Aqui no Brasil, a docência superior vem sendo discutida há algum tempo e encontramos, de certa forma e já consolidados, aspectos de uma atualização continuada em serviço em muitos lugares. Não diferente, a discussão sobre essa temática acontece também na docência jurídica, nosso campo de estudos. Isso se deve a vários fatores como já vimos, entre esses citaremos a complexidade das avaliações internas e externas obrigatórias do ministério e do próprio exercício da atividade.

Além da questão regulatória acima, poderia se dizer ainda que, ser docente no Brasil, em uma concepção tradicional de educação, exige por vezes habilidades malabarísticas em vista da falta de motivação discente para os estudos provocada pela própria concepção de educação vigente. As aprendizagens autoritárias, de conhecimentos

185 Comissão Europeia. Educação e Treinamento. O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu do Ensino Superior. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_pt , acesso em abr/2018.

186 DEMARCHI, T. A. ; RAUSCH, R. B. . Formação de professores na finlândia: uma análise dos documentos oficiais. In: VI Simpósio sobre Formação de Professores, 2014, Tubarão - SC. Anais VI Simpósio sobre Formação de Professores. Tubarão, 2014. p. 01-10. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_VI%20sfp/Thyara%20Antonielle%20Demarchi_Outros.pdf , acesso em abr/2018.

187 Leite, C., & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: Uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. Revista Portuguesa de Educação, 25(1), 7-27.

prontos, acabados, insonsos, inodoros e incolores[188] entorpecem os estudantes provocando a passividade nos espaços pedagógicos.

Diante da realidade, a necessidade de permanente (re)construção dos saberes docentes jurídicos se dá por duas razões. A primeira, converge para a atualização das práticas pedagógicas para outras que melhor atendam as características humanas de aprendizagem, colaborem para o desenvolvimento de competências reflexivas, críticas e analíticas do jurista que está em formação, preparando-o para uma vida empreendedora e laboral. E, ainda provoque os estudantes para se deslocarem a um espaço ativo, de protagonismo, de resolução de problemas e produção de conhecimentos científicos na área.

A segunda razão, diz da necessidade de criar um espaço colaborativo de conhecimentos interdocentes, com socialização de experiências de melhores práticas, sucessos e dificuldades. Nesse sentido, a própria docência se torna campo de estudos e pesquisas jurídicas para a construção da identidade do magistério superior jurídico como vem acontecendo na Fundação Getúlio Vargas[189]. Acreditamos que esses momentos precisam ser significativos, provocativos e desafiadores além de úteis e construtivos. Caso contrário, assim como acontece muitas vezes com os estudantes de graduação, há um profundo desinteresse, letargia, mal-estar e perda de tempo.

Os docentes jurídicos parecem estar atualmente mais abertos à necessidade de educação continuada em serviço. Para demonstrar essa nova posição se trouxe o resultado do questionário, em caderno anexo[190], de pesquisa que foi aplicada em professores e coordenadores de curso que, apesar do baixo retorno das respostas, apresenta a ideia do que pensam alguns docentes jurídicos sobre o aperfeiçoamento contínuo. Assim abaixo, se apresentam pelos dados consolidados, a diminuição das resistências, a consciência e abertura às construções pedagógicas e a compreensão da necessidade de aproximar o conhecimento científico da área às práticas pedagógicas que contribuam para a construção de aprendizagens docentes significativas.

188 BOLZAN DE MORAIS, Jose Luis . O Ofício de Mestre: Luis Alberto Warat (LAW). In: Evandro Menezes de Carvalho; Rosa Maria Zaia Borges; André Lipp Pinto Basto Lupi; Jayme Benvebuto Lima Junior; Alexandre Veronese; Angela Araujo da Silveira Espindola; Nelson Juliano Cardoso Matos; Carolina Alves Vestena; Lucas da Silva Tasquetto. (Org.). Representações do Professor de Direito. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2012, v. 1, p. 79-86.

189 FGV Online. Formação Docente para professores de Direito. Disponível em: http://www5.fgv.br/fgvonline/Cursos/Gratuitos/Formacao-Docente-Para-Professores-De-Direito/OCWFPDEAD-01slsh2012-1/OCW-FPDEAD_00/SEM_TURNO/1050, acesso em abr/2018.

190 Solicitar anexos por: maristela.castro@hotmail.com ;

Quadro 27- Dados consolidados do questionário aplicado a diversos professores da educação superior.

QUESTÕES DOCENTES/áreas de atuação	Há no calendário da IES/curso formações, socializações ou capacitações pedagógicas?	Que tipo de trabalho é feito?	Contribuem para mudança nas práticas pedagógicas?	Socializar com os colegas docentes ideias e dificuldades tem alguma valia para a melhoria das práticas docentes?	Você já sentiu necessidade de conhecer novas metodologias e práticas pedagógicas que ajudasse em suas aulas?
Direito Empresarial (Graduação) Seminários Avançados (Mestrado em Direito).	sim	palestra	não	sim	Sim, faço cursos regularmente
Ética geral e profissional; Filosofia Jurídica; Sociologia Geral e Jurídica; Antropologia geral e Jurídica.	sim	Seminários, palestras, grupos de estudos	sim	sim	sim
Direito Civil I (Parte geral I), II (Parte geral II), III (obrigações) e responsabilidade civil; Direito do consumidor; Processo constitucional; direito imobiliário.	sim	palestras	sim	Sim, mas não acontece	Procuro estudar sobre o assunto
Direito Tributário; Tributos em Espécie.	sim	palestras	em parte	sim	novas tecnologias e de abordagem com os alunos utilizando estas tecnologias
Direito das Obrigações; Direito Contratual; Direito de Família; Direito das Sucessões.	sim	palestras	Sim, a atualização e a verificação de novos momentos da educação	Sim, o debate docente é importante	sim

QUESTÕES DOCENTES/áreas de atuação	Há no calendário da IES/curso formações, socializações ou capacitações pedagógicas?	Que tipo de trabalho é feito?	Contribuem para mudança nas práticas pedagógicas?	Socializar com os colegas docentes ideias e dificuldades tem alguma valia para a melhoria das práticas docentes?	Você já sentiu necessidade de conhecer novas metodologias e práticas pedagógicas que ajudasse em suas aulas?
Formação Docente; Ensino do Direito.	Sim	seminários	Sim, para integrar disciplinas e áreas	Sim, para apreender outras perspectivas e práticas, aumenta a consciência de que certas dificuldades são devidas a questões estruturais, não individuais	Sim, principalmente ao entrar na instituição que hora trabalho. Elas aprimoram e sistematizam algumas das intuições pedagógicas que eu trazia de maneira confusa.
Direitos da personalidade; Direito Constitucional; Direitos humanos e bioética.	Sim	Seminários, palestras, grupo de estudos, rodas de conversa, café internacional	Sim, fomentam a curiosidade e o debate alterando alguns comportamentos	Recentemente, tivemos uma professora de Curitiba em uma oficina sobre projetos de pesquisa empírica no Direito. Trocamos ideias e acabamos por descobrir que algumas ja faziam esse tipo de pesquisa sem saber.	tanto como professora quanto como coordenadora do curso

QUESTÕES DOCENTES/áreas de atuação	Há no calendário da IES/curso formações, socializações ou capacitações pedagógicas?	Que tipo de trabalho é feito?	Contribuem para mudança nas práticas pedagógicas?	Socializar com os colegas docentes ideias e dificuldades tem alguma valia para a melhoria das práticas docentes?	Você já sentiu necessidade de conhecer novas metodologias e práticas pedagógicas que ajudasse em suas aulas?
Processo Civil; Ciência Política.	Sim	Grupos de estudos e palestras	Sim, há insistência da IES e da coordenação em aplicar algumas das práticas pedagógicas sugeridas que beneficiam os alunos e também o professor. Isso é válido	Sim, A experiência vivida por um colega certamente servirá como exemplo de como proceder, ou não proceder, em uma situação análoga na prática cotidiana do professor ouvinte	para buscar a atenção e reflexão do aluno como partícipe efetivo da aula, e não como ouvinte passivo
Direito das Obrigações; Direito das Sucessões.	sim	Seminário, grupo de estudos, palestras	Sim, possibilitam uma troca de experiências entre colegas e por vezes, com professores de outros cursos ou outras instituições, o que agrega valor e se mostra como elemento propulsor de readequação das nossas práticas e até mesmo servindo como motivação e desafio para melhorar o desempenho	Sim, junto aos colegas, o professor se sente mais à vontade de dividir experiências e, quem sabe entender que deva corrigir algum rumo, pois as orientações da Coordenação podem ser padronizadas, mas os destinatários de tais orientações podem ter entendimentos ou interpretações diferentes	Sim, sempre haverá espaço para conhecer novas ou diferentes formas de desenvolver seu trabalho. O professor tem que estar aberto às novidades!

Fonte: Elaboração própria

Há uma aquiescência dos entrevistados quanto à importância de socializar práticas entre colegas, aprender e conhecer novas metodologias para a melhoria da qualidade do processo de aprendizagem discente. Além da nova compreensão, as formações são oferecidas normalmente na(s) instituição(ções) em que o docente leciona e, geralmente, são palestras expositivas de 3-4 horas que, muitas vezes, pouco agregam ao fazer docente. Acreditamos que as possíveis resistências quanto às formações continuadas em serviço se devem também ao pouco aproveitamento desses momentos oferecidos sendo que outros modelos poderiam ser mais significativos, úteis e geradores de mudança na prática docente.

Questão ainda a se entender é que dificilmente as instituições superiores preveem na alocação de horas docentes a reserva de estudos contínuos e aprofundados sobre melhores práticas, estratégias e recursos tecnológicos aos docentes da casa. A cultura de estudos e aperfeiçoamento contínuos na educação superior não está totalmente compreendida e consolidada nas instituições e, talvez por isso, a ideia de palestra uma ou duas vezes por semestre possa parecer suficiente.

Algumas razões sustentam a crença na palestra como um mínimo suficiente como por exemplo, a carga horária docente praticada nas instituições e o nível de vinculação mútuo docente-instituição e vice-versa. Obviamente a questão está diretamente ligada à profissionalização da docência e aos planos de carreira nas IES. Quando a relação se estabelece por certos níveis de contrato, como horista ou tempo parcial responsabilidades e contrapartidas ficam prejudicadas. A restrição do tempo disponível dos profissionais, que muitas vezes trabalham em mais de uma IES, além de escritório ou órgão público obstaculiza o investimento maior da instituição e a permanência do professor além das horas de sala de aula. O desenvolvimento desse processo, e ainda de muitos outros, fica inibido pelas realidades docentes e das próprias instituições.

Por certo, há várias questões implícitas a essas situações e gostaríamos de trazer apenas duas. De um lado, muitas vezes a docência jurídica chega por necessidade de complementação de salário como dissemos acima ou um marketing para o escritório, como argumenta Pagani[191] e, ocasiona, na sequência, um cotado status que poderíamos chamar especificamente no caso jurídico, de argumento de autoridade[192], pretendido por alguns desses profissionais. Nesse sentido, há um respeito, quase uma subordinação

191 Oliveira, J. F. . A Formação dos Professores dos Cursos de Direito no Brasil: A Pós-Graduação Stricto Senso. Cadernos ANPAE , v. 1, p. 1-13, 2011.

192 Silva, Virgílio Afonso da ; Wang, Daniel Wei Liang . Quem sou eu para discordar de um ministro do STF? O ensino do direito entre argumento de autoridade e livre debate de ideias. Revista Direito GV , v. 6, p. 95-118, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/maris/Downloads/24210-44002-1-PB.pdf , acesso em mar/2016.

ao que o professor fala ou apresenta. Em muitas das vezes o docente é um juiz, um reconhecido doutrinador jurídico ou mesmo um advogado que, pelo simples fato de o ser, parece ser merecedor de maior aceitação ou obediência que em outras profissões.

No entanto, apesar de muitos descobrirem suas vocações nessa função, poucos se dedicam a ela como profissão ou desejam assumir os ônus. Não pensam em dedicar-se mais do que entrar na aula e "dar" o conteúdo e, por isso, não pressupõem seriamente uma mudança em suas práticas. De outro lado, a instituição, diante de tais contratos, que também deseja pactuar, mitiga seus compromissos e responsabilidades com tais docentes, não oportunizando melhores condições de trabalho, salários e investimento no aperfeiçoamento do profissional.

Muitos dos países que hoje se encontram nos primeiros lugares em educação, como, a Finlândia, apresentam reserva de horas para planejamento e estudos contínuos. O professor finlandês, seja do básico ou do superior, tem tempo para pensar em como construir momentos pedagógicos onde os estudantes se tornarão os protagonistas de suas aprendizagens. Advém desse momento a necessidade de aprofundar os conhecimentos e refletir sobre a educação voltada para o desenvolvimento da autonomia, de competências relacionais e cognitivas[193]. Nesse sentido, também há preocupação intensa com a qualificação, aperfeiçoamento e desenvolvimento da docência que acontece de forma perene.

De posse de conhecimentos sobre como ocorrem as aprendizagens humanas e como desenvolver metodologias que atentem para essas formas de aprendizagem o docente dedica tempo ao planejamento. Assim, antes do encontro pedagógico a atuação docente é acentuada já, durante o encontro, sendo a concepção de educação o protagonismo estudantil, é menor e sua posição é de orientação e mediação para que todos consigam desenvolver-se seus trabalhos, estudos e projetos, da melhor forma possível. No caso brasileiro ocorre o contrário, o docente tem menos tempo refletindo e planejando o desenvolvimento do encontro pedagógico o que, por sua vez, leva-o a atuar mais em sala de aula. Nesse modelo, centrado no protagonismo docente e não discente, o professor precisa saber muitos conteúdos, conhecer muitas respostas e

193 IDOETA, Paula Adamo. Oito coisas que aprendi com a educação na Finlândia. BBC São Paulo, publicado em ago/2015. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/08/150807_finlandia_professores_brasileiros_pai , acesso em fev/2018 e DEMARCHI, T. A. ; RAUSCH, R. B. . Formação de professores na Finlândia: uma análise dos documentos oficiais. In: VI Simpósio sobre Formação de Professores, 2014, Tubarão - SC. Anais VI Simpósio sobre Formação de Professores. Tubarão, 2014. p. 01-10. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_VI%20sfp/Thyara%20Antonielle%20Demarchi_Outros.pdf , acesso em abr/2018.

transmitir essas informações adequadamente para os alunos memorizarem o máximo possível. Nesse sentido, a responsabilidade é do professor.

Atitudes emancipatórias[194] na educação requerem concepção emancipatória da aprendizagem do ser humano e da própria educação, bem como exige estudos, pesquisas e planejamento. O exercício da docência jurídica para a autonomia exige conhecimentos para além do objeto de estudo da área da docência. Reclama múltiplos saberes[195] que precisam ser entendidos em suas relações, mais que em seus territórios fechados de estudo. A visão disciplinar, parcelada e isolada do trabalho docente e dos próprios conhecimentos não permite tal atuação. A forma como o Direito é ensinado se coaduna com a própria concepção do Direito[196].

A docência emancipatória exige compreensão relacional, intencionalidade e abertura à nova formação global[197] de visão ampliada, de respostas múltiplas, de reconhecimento e uso reflexivo[198] em relação ao todo e às partes. Caso o docente jurídico não consiga superar esse olhar, de igual forma não superará a educação tradicional, baseada na transmissão e memorização de informações. Acreditamos que os elementos se vinculam de forma complementar. Lamenta-se, nesse caso, não somente o apequenamento do Direito, do perfil do futuro profissional ou de sua visão a respeito do ser jurista, como também a falta de elementos e conhecimento para a mudança e, muitas vezes, a própria (in)consciência da necessidade de mudar.

Não podemos deixar de analisar que o aperfeiçoamento da docência jurídica deve ser do interesse particular do professor como pesquisador, ator e autor na área da educação. Cursos privados de médio e longo prazos são oferecidos para o desenvolvimento de novas metodologias de aprendizagem a todo o momento. Além disso, Programas de Governo[199] como o **PARFOR**- Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial

194 CUNHA, Maria Isabel da. Inovações Pedagógicas e a Reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, set/2004. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MAriaIsabelCunha.pdf acesso em fev/2017 e, CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana. Et al. (Org.). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

195 Idem

196 GROSS, Clarissa Piterman . Montar e justificar uma disciplina jurídica: refletindo sobre o problema da prática no Direito e no ensino do Direito. In: José Garcez Ghirardi; Marina Feferbaum. (Org.). ENSINO DO DIREITO EM DEBATE: Reflexões a partir do 1o Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. 1ed.São Paulo: Direito GV, 2013, v. 1, p. 209-232. Disponível em: http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/ensino_do_direito_em_debate.pdf , acesso em mar/2018.

197 FREITAS JR. Antonio de. Globalização, ensino jurídico e a formação do advogado do séc. XXI. PRISMAS: Dir., Pol.Pub. e Mundial., Brasília, v.3, n, 2,p. 243-255, jul./dez.2006.

198 MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000. p. 41-42.

199 MEC. Programas do MEC voltados à formação de professores. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/

e a Distância e o **PIBID**- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, têm posto na agenda educacional a formação inicial e continuada para a Educação Básica e, "Programa de Concessão e Manutenção de Bolsas de Pós-Graduação no País" e "Programa de Cooperação Internacional e Bolsas no Exterior" na Educação Superior, têm absorvido parcela do orçamento público.

A atenção e aplicação de políticas públicas educacionais no país é fruto das vexatórias posições que vêm ocupando no PISA[200]- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, como nos resultados de 2016[201], onde ocupou a 63ª posição em ciências, 59ª em leitura e 66ª colocação em matemática de 70 países ao todo que participam do exame. Ainda, os investimentos dizem respeito à frágil formação docente que ocorre tanto na educação básica como na superior, dos baixos salários dos profissionais da educação, das condições de serviço e do próprio crescimento desarticulado e sem planejamento da área da área educacional.

Considerando a expansão, ainda que desordenada, da educação superior, os docentes nesse nível, conforme o último Censo da Educação, 2015[202], perfazem o total de 388.000 mil profissionais independente de organização acadêmica, se universidade, faculdade, centro universitário, Institutos Federais-IF ou Centro Federal de Educação Tecnológica-CEFETs. O alto número pode surpreender mesmo em vista de um país continental. No entanto, se explica por algumas distorções que acontecem. Os números a seguir por contabilizarem todos os tipos de administração, escondem a realidade da iniciativa privada que veremos mais abaixo.

Na relação dedicação profissional x tempo para a atividade docente 89.584 mil professores são horistas-H no Brasil, ou seja, tem contrato exclusivamente para "dar" aulas. Os que trabalham em tempo parcial-TP chegam a 104.150, isso que dizer que têm contrato na mesma instituição de 12 horas ou mais e o restante, 194.258 mil, é de tempo integral, ou seja, tem contrato de trabalho, na mesma instituição de 40h semanais podendo se dedicar mais e mesmo investir na carreira.

Ao delimitar a busca e focar apenas nas faculdades a realidade brasileira começa a surgir. O total de docentes diminui para 119.514 mil profissionais, dos quais 45.703

component/content/article?id=15944 , acesso em abr/2018.

200 MEC/INEP. PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/pisa , acesso em abr/2018.

201 G1.com- Educação- Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática. Publicado por Ana Carolina Moreno em 06/12/2016. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml , acesso em abr/2018.

202 BRASIL, MEC/INEP, CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2015. Disponível em: http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior acesso em maio/17

mil são horistas, 51.497 mil em tempo parcial e 22.314, em tempo integral. Para o caso estrito de faculdades privadas, a grande maioria das instituições de educação superior no Brasil a situação é ainda mais alarmante. O número total de professores é de 110.307 sendo que reduz para 19.609 os que estão em tempo integral, para 47.995, os que trabalham em tempo parcial e, contrariamente a qualquer indicação de possibilidade de melhoria na educação superior, amplia-se para 42.703 os contratados como professor horista, instalando-se a docência como um "bico" de trabalho e, não, profissão.

Os números demonstram que a grande maioria dos docentes brasileiros não possui reserva adequada de tempo para pesquisas, estudos aprofundados ou sequer encontros com seus colegas para programar temáticas interdisciplinares ao longo do período/semestre, planejar o curso ou compartilhar práticas, sucessos e fracassos docentes. Antes, se envolvem, prioritariamente, em questões como "dar aula", corrigir trabalhos e provas, orientar atividades do curso, supervisionar estágios e práticas e ai, surge então, a palestra como um eufemismo de qualquer aperfeiçoamento docente.

Apesar da realidade desconcertante, a efetiva busca por profissionalização e aprofundamento de estudos em práticas docentes inovadoras é uma escolha individual do professor. Apesar disso, e como vimos acima, tanto o Ministério da Educação, como as instituições têm demonstrado certa preocupação com a questão, ainda que esteja errando o alvo continuamente. Destaca-se, por isso que, não sendo esse trabalho bem planejado, orientado, acompanhado e não sendo ouvidos os professores quanto às suas dificuldades, a resposta dificilmente será produtiva. Assim como as práticas docentes, a formação continuada deve ter sentido, ser útil e dar condições para a transformação metodológica necessária.

Por falta de conhecimento e estudos consistentes, a maioria dos docentes jurídicos adotam posturas e concepções empíricas sobre o processo de construção de aprendizagens dos estudantes. Há pouco pensar sobre, refletir ou fazer autocritica no sentido de buscar algo inovador. A docência, para esses sujeitos se faz, normalmente, por processos não conscientes que advém de crenças e mitos sobre a docência em Direito e das experiências forjadas na própria academia enquanto discente. Experiências positivas não são compartilhadas, pesquisas, estudos e propostas não são feitas e, por isso, a mudança dificilmente acontece tal qual a desejada.

Talvez a dificuldade de inovar o próprio Direito, abrindo espaço para a docência jurídica como campo de atuação, estudos e pesquisa, intrinque a reforma necessária. O manancial conhecido traz a sensação de segurança e aprovação. Afinal a crença indica

que "[...] o bom professor é aquele que sabe falar ao seu público; e o seu público é composto de ouvintes atentos à sua retórica exuberante."[203]. No entanto, na sequência do texto de Ferraz[204] e em direção contrária, aponta que "lamentavelmente, o que ocorreu na formação do profissional de Direito, ocorreu na formação dos professores de Direito. Os professores de Direito são formados nessa forja que forma os profissionais."

Diante da realidade de carência didático-pedagógica a educação continuada para os docentes jurídicos é iminente. Uma vez que essa formação não aconteceu satisfatoriamente onde se constituiram os profissionais para o magistério superior será necessário empenho e em contrapartida, outros tipos de formação. A mudança do perfil de docente jurídico incidirá sobre a mudança dos cenários do Direito no Brasil, do acesso à justiça não como direito ao judiciário, mas como direito a resolver os conflitos da melhor forma, menos invasiva e agressiva possível. Agregada a essas questões, o perfil de profissional egresso dos cursos terá chances de passar de advogado litigante e operador do Direito à profissional reflexivo, que analisa, media, concilia e apresenta múltiplas respostas para um mesmo problema e não, uma mesma resposta para múltiplos problemas como acontece na atual formação jurídica. A mudança indicará uma atitude crítico-reflexiva benéfica aos cursos, aos docentes, aos estudantes e, provavelmente, à sociedade.

Como estão sendo analisadas aqui muitas são as questões que incidem e envolvem possíveis mudanças nos cursos jurídicos e no perfil de seus egressos. No entanto, sem esgotar o assunto finalizamos nossas análises críticas referentes aos cursos jurídicos no Brasil no que tange à formação do jurista brasileiro e a ênfase na judicialização dos conflitos pela análise crítica das matrizes, dos programas curriculares e da formação docente.

203 FERRAZ JR., Tércio Sampaio. A visão crítica do ensino jurídico. Revista do Advogado, AASP, São Paulo, 1983, p. 39-50. Publicado em 23/08/2011. Disponível em: http://www.terciosampaioferrazjr.com.br/?q=/publicacoes-cientificas/20 , acesso em jan/2016

204 Idem.

Conclusões

Este trabalho analisou como está constituída a formação do jurista brasileiro a partir da análise crítica da matriz curricular e do Projeto Pedagógico do Curso bem como da formação e profissionalização da docência jurídica superior. Além disso, foi observado, preliminarmente, o Exame de Ordem como fator condicional para o exercício advocatício que revelou, tal qual encontramos nos cursos jurídicos brasileiros, constituição para a judicialização e uma cultura de ensino voltada a técnica e memorização de leis e normas. Contrariamente, os modelos de resolução de conflitos compositivos e que visam ao consenso e a cultura de pacificação e ainda uma educação voltada a oportunizar o desenvolvimento de competências como análise, crítica, reflexões e inovações no campo jurídico apenas eventualmente foram confirmadas nas amostras levantadas.

O caráter histórico voltado para o foro como parte importante na formação dos juristas é ainda hoje muito valorizado. Verificamos que a gênese desse modelo nasceu da tentativa de formar uma elite brasileira aos moldes de Coimbra. No entanto, mesmo depois de passadas décadas, superadas as necessidades anteriormente confirmadas no início da República e constituído no Brasil um modelo próprio de curso e programa, as mudanças relacionadas a essa questão não ocorreram.

Tais fatos acima relacionados acabaram por consolidar a tradição jurídica forense, litigiosa e judicializante. Nesse sentido, as tradições tendem a obstaculizar mudanças substanciais, ao mesmo tempo em que trazem ao curso certa solenidade e ilusória rigorosidade desnecessária e impeditiva às inovações que os cenários sugerem como oportunas. Entende-se, dessa forma, que há urgência em atualizar o modelo de formação jurídica por meio de um movimento disruptivo abrangente que envolve mudança do perfil de profissional, práticas pedagógicas, matrizes e programas curriculares e a docência superior. O modelo de formação jurídica existente vem culminando entre muitas questões em uma deflagrada crise no acesso ao Poder judiciário uma vez que a saída para os conflitos que chegam aos escritórios de advocacia ou mesmo entre os que envolvem o Estado é a sentença judicial.

Dessa forma deflagrou-se e diagnosticou-se alguns entraves que precisam ser repensados e transformados. O primeiro deles, explicitado acima, apresentado pela constituição disciplinar das matrizes curriculares, é basicamente a formação do bacharel em Direito para a advocacia contenciosa. Como se viu, há outras formas de

deliberar sobre controvérsias que podem ser incluídas nos cursos além da adjuticatória, contenciosa. Há necessidade de democratizar, pela formação jurídica inicial, múltiplas formas de resolver conflitos promovendo vasta modelagem de amparo e acesso à população a mecanismos resolutórios. Para isso, será necessário entre várias coisas, ser incluídos esses conteúdos nos currículos jurídicos.

Mediação, Conciliação e Arbitragem, essa última amplamente utilizada em conflitos nacionais e internacionais, são alguns dos modelos utilizados pelo judiciário, mas ainda subofertados nos cursos jurídicos. Ainda a Justiça Restaurativa, implantada no TJDFT[205], é fomentada pelo Conselho Nacional de Justiça[206] e contribui para o apaziguamento emocional entre réus e vítimas e deve ser considerada na formação do Bacharel em Direito. Afinal, pela observação do modo como vêm sendo inseridos e incentivados pelo judiciário, já nem mais condizendo chama-los de "alternativos", esses modelos tendem a se tornar representativos num futuro próximo precisando, para isso, inclusive, preparar os futuros juristas para tal engajamento.

Apesar da realidade descrita Watanabe[207] revela que a cultura forjada nas academias precisará ser superada para que tais possibilidades se transformem em opções. Os estudantes dos cursos de graduação em Direito necessitarão, ao sair da formação inicial, conhecer várias formas de resolver controvérsias para justamente poderem, a depender do caso, do tempo, do tipo de relação envolvida e dos custos, oferecer às pessoas a justiça que mais faça sentido e seja oportuna ao caso.

Sendo assim, é preciso que se visualize nas matrizes curriculares dos cursos a diversidade de soluções que permita ao advogado oferecer um cardápio variado de possibilidades aos clientes. Somando-se a isso, ainda se ofereça, pela flexibilização curricular, a oportunidade de cada um seguir seus próprios caminhos e talentos individuais. Seria necessário, para isso, que esses conhecimentos tivessem cargas horárias específicas e suficientes, inclusive com debates, problemas, estudos de casos, seminários, conhecimentos teóricos, práticas e estágios para se constituírem em habilidades e competências, tal qual acontece com o processo contencioso hoje.

---

205 TJDFT.Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. A Justiça Restaurativa. Disponível em: http://www.tjdft.jus.br/institucional/2a-vice-presidencia/justica-restaurativa/o-que-e-a-justica-restaurativa , acesso em mai/2018.

206 CNJ. Justiça Restaurativa: o que é e como funciona. Publicado em nov de 2014 Disponível em: http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/62272-justica-restaurativa-o-que-e-e-como-funciona , acesso em mai/2018.

207 WATANABE, Kazuo. Cultura da Sentença e Cultura da Pacificação, in Estudos em Homenagem à Professora Ada Pellegrini Grinover (org. Flávio Luiz Yarchell e Maurício Zanoide de Moraes), São Paulo: DPJ, 2005, pp. 684/690. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3079662/mod_resource/content/1/1.1.%20Kazuo%20-%20Cultura%20da%20sentenca%20e%20da%20pacificao.pdf, acesso em mai./2017.

Os programas de cursos jurídicos necessitam de ampliação de modelos de justiça de enfrentamentos e perde-ganha para outros menos impactantes, invasivos e que levem em consideração a coexistência de indivíduos, suas razões, verdades, interesses e até posições, mesmo aparentemente contrárias e adversariais. Para isso, será necessário tanto mudar os currículos quanto acrescer conteúdos, ampliando suas extensões no curso, conforme a nova perspectiva.

Como verificamos, em torno de 30% do currículo é voltado ao Processo e aos seus inúmeros procedimentos e técnicas. Os eixos II e III das Diretrizes Curriculares para o Direito apresentaram, nas amostras trazidas das matrizes, a formação profissional e prática para o Processo. Ainda a cultura manualesca do estudo de códigos e de tratados, introduções a estudos, cursos, livros de esquemas de várias áreas como: "Direito Civil Esquematizado" constituíram um caráter poderíamos dizer, "anêmico", de insuficiente sustentação, fundação, estrutura teórica e de pouco espaço à reflexão que não sustenta a complexidade do mundo jurídico.

Questão concorrente que se apresentou foi a fragmentação das disciplinas, também expressas nas matrizes curriculares. Ali, pequenos territórios de conteúdos ficaram confinados em uma carga horária também mínima. Nesse sentido, encontrou-se um número grande de matérias com pouca profundidade e tempo de análise crítica, o que não condiz com a própria expectativa, necessidade de conhecimento e fundamentação do jurista. Melhor alinhamento de carga horária e conexão interdisciplinar propicia também melhor interação programática e alinhamento geral do curso. Quanto mais fragmentado um curso, menos ideia do que seja um jurista na mais completa acepção da palavra e, mais distante do perfil pretendido de egresso.

Como segundo entrave diagnosticado, de certa forma surpreendente uma vez que não se esperava encontrar documentos tão fragilmente inconsistentes, aparecem os Projetos Pedagógicos de Curso-PPCs. Apesar de apresentarem, em sua maioria, um perfil arrojado e alinhado aos cenários atuais, grande parte não conseguiu demonstrar e ratificar tais pretensões ao longo dos arquivos como vimos no capítulo III. Restaram averiguados cursos de índoles tradicionais, com modelagens, metodologias, bibliografias e avaliações despretensiosas que possivelmente oportunizaram pouco mais que um profissional que tem condição de reproduzir e defender a mesma cultura e não produtores de um mundo jurídico atual. O desalinhamento e as incoerências encontradas demonstraram a desatenção, a falta de acuidade e rigorosidade de quem os constrói, provavelmente os próprios coordenadores de curso, o documento. Nos três títulos analisados encontrou-se as mesmas mazelas, que, provavelmente, indicam a fragilidade generalizada.

Para tal superação seria producente que se pensasse o PPC como um plano de metas do curso. Assim, os objetivos e o perfil profissional deveriam se alinhar à matriz, às ementas, às bibliografias e às metodologias utilizadas para o alcance das metas pretendidas. Alumiado pelo *o que se quer* é mais fácil pensar sobre *como se chegar até lá*. Se o objetivo for, como em todos os PPCs se encontrou, que se desenvolvam competências críticas, reflexivas e investigativas sobre as realidades do Direito e da sociedade, então o desafio a ser pensado é como alcançar esses objetivos e pretensões.

O terceiro entrave encontrado foi em direção à formação dos docentes jurídicos. Como abordamos no capítulo IV, não há formação pedagógica aprofundada nos cursos de mestrado e doutoramento. A afirmação formar docentes para o magistério superior no pós-graduação lato ou stricto sensu acontece hoje no Brasil de forma aprofundada e suficiente apenas para o conhecimento da área de estudo, não para o de metodologias pedagógicas disruptivas, uso de tecnologias, estratégias ou recursos didáticos. Tal conclusão não era totalmente esperada. Entendia-se, inicialmente, que faltava formação pedagógica para o magistério superior, mas encontrou-se, além disso, um descaso tanto legal quanto institucional a esse respeito.

Apenas em metade das amostras analisadas nos cursos de pós-graduação stricto sensu encontrou-se uma ou outra disciplina referente ao assunto docência para a educação superior. Não desprezamos de forma alguma a descoberta. Ao contrário, consideramos 50% de incidência uma percentagem alta, ainda que a carga horária seja baixa e, em muitos casos, as disciplinas sejam ofertadas como opcionais ao estudante. Apresentar disciplinas e conteúdos como opcionais quer dizer que, mesmo que haja o desejo e a intenção do exercício da docência, o estudante poderá optar por realizar ou não a matéria. Contrariamente, em nosso entendimento e feitas as análises fundamentadas, entende-se que para àqueles que desejam o magistério superior tal formação metodológica deveria ser obrigatória.

Finalmente, o Exame de Ordem, apesar de não ser, como na modelagem acima descrita, um entrave dentro da formação jurídica, o consideramos em uma perspectiva de classe, como órgão que regula e fiscaliza a profissão. Dessa forma, quem regula e fiscaliza também influencia sobre que tipo de profissional pode ou não exercer a profissão e ainda o que é qualidade ou não nesse âmbito. Dessa forma a OAB, através do Exame de Ordem, tem conduzido, indiretamente, os cursos de Direito no Brasil por que diz, tanto pelos conteúdos que avalia quanto pela modelagem do exame, quem tem mais chances de ser aprovado ou não. Em vista disso e entendendo que ter um curso em Direito de qualidade é também apresentar um bom resultado de

estudantes aprovados na OAB, um tipo de formação jurídica é fortalecida A partir disso, entendeu-se, que a mudança nos Exames de Ordem, poderia, ao mesmo tempo, contribuir, favorecer e inspirar a mudança nos cursos jurídicos espalhados pelo país.

Tem-se claro, muito mais que ao início desse trabalho, que muitos são os desafios que precisam ser superados para atualizar os cursos jurídicos no Brasil. Tem-se claro também, que muitos entraves já não estão mais no caminho e há muitos juristas e educadores pensando a respeito do como continuar as mudanças. A intenção desse trabalho foi contribuir, como Pedagoga e pesquisadora da educação jurídica, com novas reflexões. Falar, refletir, ouvir, criticar e criticar-se, pensar, analisar e analisar-se e ainda planejar para realizar são algumas das tarefas dos educadores, estudantes e pesquisadores jurídicos. Certamente o caminho não é solitário por que assim como a discussão precisa incluir todos os segmentos, a realização das mudanças também.

Dessa forma, conclui-se que apesar de uma cultura processual, litigante e deveras alheia aos cenários e circunstâncias sociais ainda muito presente nos diversos cursos jurídicos espalhados pelo Brasil há, em contrapartida, boas práticas e inovações na educação jurídica. Essas experiências diferenciadas respondem à problemática inicial de que é possível mudar o perfil de profissional que vem sendo colocado no mercado. Para que tais experiências se propaguem será necessário ultrapassar os entraves encontrados e discutidos aqui e transformar os cursos jurídicos brasileiros de perfil litigante para crítico, reflexivo, inovador e criativo.

Referências

ABIKAIR, Antonio José Ferreira. Reflexões sobre as diretrizes curriculares da portaria MEC 1886/94. In: CONSELHO FEDERAL, Ordem dos Advogados do Brasil. OAB Ensino Jurídico. Balanço de uma experiência. DF, 2000.

ABIKAIR NETO, J. . A importância da formação pedagógica dos professores de direito: benefícios e possibilidades para o seu melhoramento. Derecho y Cambio Social , v. 37, p. 2-19, 2014. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4751003 , acesso em mar/2018.

ADAID, Felipe Alves Pereira. Análise comparativa das tendências teóricas sobre o ensino jurídico no Brasil de 2004-2014. 182 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/SP), 2015. p.74 Disponível em: http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/861 , acesso em ago./2017

ADORNO, Theodore W. Emancipação e educação. SP, Paz e Terra, 2010.

ALMEIDA, Frederico de; SOUZA, André Lucas Delgado e CAMARGO, Sarah Bria de. Direito e Realidade: Desafios para o Ensino Jurídico. IN Ensino do Direito em debate: reflexões a partir do 1º seminário ensino jurídico e formação docente. Ghirardi, José Garcez e Felerbaun (org.), SP, Direito FGV, 2003. P. 19-30. Disponível em: http://direitogv.fgv.br/publicacoes/livrosdigitais acesso em nov./2016.

ANDRADE, L. V. B. ; LEITAO, M. C. . Considerações sobre a existência de uma crise no ensino jurídico. In: II Jornada de Produção Científica em Direitos Fundamentais e Estado, 2009, Criciúma, SC. II Jornada de Produção Científica em Direitos Fundamentais e Estado: políticas públicas e práticas democráticas, 2009.

AZEVEDO, André Gomma (org.). Manual de Mediação Judicial Brasília/DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. 5ª edição, 2015. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/07/f247f5ce60df2774c59d6e2dddbfec54.pdf acesso em mar./2017.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. *Educ. rev.* [online]. 2007, n.30 [citado 2017-01-29], pp.235-250. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602007000200015&lng=pt&nrm=iso , acesso em nov./2017.

BARRETO, Tobias. Obra póstuma dirigida por ROMERO, Sylvio. Estudos do Direito. RJ, Laemmert, 1892. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/224199 , acesso em jan./2017.

BEANE, James, A.. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. Currículo sem Fronteiras, v3, n. 2. jul/dez 2003. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf , acesso em ago/2017.

BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini. A história do ensino do direito no Brasil e os avanços da portaria 1886 de 1994. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/Anais/sao_paulo/2408.pdf acesso em jul./2017.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. Seminário De Ciências Sociais E Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf, acesso em mar./2017.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. Revista Diálogo Educativo, Curitiba, v. 12, nº 35, p-103-120, jan/abr 2012. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=5904&dd99=view&dd98=pb , acesso em mai./2017.

BERCHIOR, Aparecida do Carmo Frigeri. Diretrizes Curriculares Nacionais e a construção de currículos inovadores. Humus News, dez 2014. Disponível em: http://www.humus.com.br/news/gestao_educacional51.htm , acesso em nov./2016.

BERTALANFFY, Ludwig Von. Teoria geral dos sistemas. Tradução de Francisco M. Guimarães, 2ª edição, RJ, Vozes, 1975.

BITTAR, Eduardo C. B. Crise da ideologia positivista por um novo paradigma pedagógico para o Ensino Jurídico a partir da Escola de Frankfurt. p.2 Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/eduardobittar/bittar_crise_ideologia_positivista.pdf , acesso em out./2017.

BOLZAN DE MORAIS, Jose Luis . O Ofício de Mestre: Luis Alberto Warat (LAW). In: Evandro Menezes de Carvalho; Rosa Maria Zaia Borges; André Lipp Pinto Basto Lupi; Jayme Benvebuto Lima Junior; Alexandre Veronese; Angela Araujo da Silveira Espindola; Nelson Juliano Cardoso Matos; Carolina Alves Vestena; Lucas da Silva Tasquetto. (Org.). Representações do Professor de Direito. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2012, v. 1, p. 79-86.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt , acesso em ma r./2017.

BORDERNAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. Estratégias de ensino-aprendizagem. RJ, Vozes, 2002.

BRANDÃO, Fernanda Holanda de Vasconcelos. Desjudicialização dos conflitos: necessidade de mudança de paradigma na educação jurídica. VASCONCELOS, F. H. . Desjudicialização dos conflitos: necessidade de mudança de paradigma na educação jurídica. 2015. Apresentação de Trabalho no XXIV Encontro Nacional do CONPEDI-UFS.

BRASIL, CNE/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. CNE, Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf, acesso em dez./2016.

BRASIL, Conselho Nacional de Justiça- CNJ. Justiça em Números- Relatório analítico-ano base 2015. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/pj-justica-em-numeros acesso em nov./2016.

BRASIL, Casa Civil, Estatuto do Visconde de Cachoeira, de 11 de agosto de 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-11-08-1827.htm ACESSO EM MAR/2017 , acesso em nov./2016.

BRASIL, CF-1988, Art. 133: "O advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei."

BRASIL, CF-1988, art. 5º, inciso XXXV.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 09 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. Disponível em: http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm acesso em nov./2017.

BRASIL, Decreto nº 5.154 de 2004 que Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL, Decreto nº 5.773 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm acesso em maio/2017.

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/L9394.htm acesso em mar./2017.

BRASIL, Lei nº 13.168 de 6 de outubro de 2015.

BRASIL, Lei de 11 de agosto de 1827. Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-11-08-1827.htm acesso em nov/2016, acesso em out./2017.

BRASIL, Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm , acesso em set./2017.

BRASIL, MEC/INEP. Censo da Educação Superior 2016- Principais Resultados. Tabela 3.05 p.29-31. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf , acesso em mar/2018.

BRASIL, MEC/Capes. Avaliação Quadrienal em Números. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/Avalia%C3%A7%C3%A3o_Quadrienal_em_n%C3%BAmeros.pdf , acesso em mar 2108.

BRASIL, MEC/CAPES. Caderno de avaliação. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet?acao=filtraArquivo&ano=2012&codigo_ies=uniceub&area=0 , acesso em mar/2018.

BRASIL, MEC, FNDE. MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. Coleção Educadores, Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, Recife, 2010, p.59.

BRASIL, MEC. Programas do MEC voltados à formação de professores. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944 , acesso em abr/2018.

BRASIL, MEC/INEP. PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/pisa , acesso em abr/2018.

BRASIL, MEC/CAPES. Cadernos de Indicadores- Relatórios por IES/ Programa-2012- UNICEUB/Direito. Disponível em: file:///D:/MESTRADO/avalia%C3%A7%C3%A3o%20capes%20stricto%20sensu.html acesso em abr/2018.

BRASIL, MEC/Capes, Diretoria de Avaliação. Requisitos para a Apresentação de Propostas de Cursos Novos (APCN). Direito, 2016. Disponível em: http://capes.gov.br/images/documentos/Criterios_apcn_2semestre/Crit%C3%A9rios_de_APCN_2017_-_Direito.pdf , acesso em mar/2018.

BRASIL, MEC/INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior- Graduação/2015. Disponível em http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior acesso em mar./2017, acesso em mar/2016

BRASIL, MEC/INEP, Censo da educação superior 2015. Disponível em: http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior , acesso em mai./17

BRASIL, MEC, Portaria nº 1.134 de out/2016. Revoga a Port. Mec 4.059 de dez/2004 e estabelece nova redação para o tema.

BRASIL, MEC/INEP. Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância 2017- instrumento de avaliação de cursos de graduação Presencial e a Distância- AUTORIZAÇÃO. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf, acesso em abr/2018.

BRASIL, MEC/INEP, CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2015. Disponível em: http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior, acesso em mai./17.

BRASIL. Ministério da Justiça. Manual de Mediação de Conflitos para Advogados. 2014. Disponível em: http://mediacao.fgv.br/wp-content/uploads/2015/11/Manual-de-Mediacao-para-Advogados.pdf , acesso em jun/2017.

BOURDEIU, Pierre. O poder simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. RJ, Bertrand Brasil S.A.. !989. pp 69.

CAPPELLETI, Mauro. Os Métodos Alternativos de Solução de Conflitos no Quadro do Movimento Universal de Acesso à Justiça. Revista de Processo, São Paulo, v. 74., abr/jun., 1992, p. 82-97.

CARVALHO, Evandro Menezes de, VESTENA, Carolina Alves. Apresentação. In: CARVALHO, Evandro Menezes de (et al.). Representações do professor de Direito. Curitiba, PR, CRV, 2012.

CASTRO, Adilson Gurgel de. Pela melhoria dos cursos jurídicos. In: CONSELHO FEDERAL, Ordem dos Advogados do Brasil. OAB Ensino Jurídico. Balanço de uma experiência. DF, 2000. p. 25

CHAMON, Magda. Crise paradigmática no ensino superior: em busca do compromisso com a produção do conhecimento e a transformação social. In: OAB – O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2006. Disponível em: http://www.oab.org.br/publicacoes/pesquisa?termoPesquisa=ensino#, acesso em mar./2017.

COELHO, Inocêncio M.. A reforma universitária e a crise do ensino jurídico. COELHO, Inocêncio M. A reforma universitária e a crise do ensino jurídico. In: ENCONTROS DA UNB. Ensino jurídico.

Brasília, UnB, 1979. p. 131-144. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/181067/000362581.pdf?sequence=3 , acesso em maio/2017.

COMISSÃO EUROPEIA. Educação e Treinamento. O Processo de Bolonha e o Espaço Europeu do Ensino Superior. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_pt , acesso em abr/2018.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. Disponível em: http://www.oab.org.br/ , acesso em fev./2017.

CORRÊA, Guilherme Torres e RIBEIRO, Victória Maria Brant. Formação pedagógica na pós-graduação stricto sensu em saúde coletiva. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n6/16.pdf , acesso em nov./2016.

CORRÊA, José Theodoro. Ensino Jurídico: reflexões didático-pedagógicas. Direito em Debate, Ijuí/RS, ano XII, n. 22, p. 147-161, jul./dez. 2004. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/viewFile/717/440 , acesso em mar./2017

CUNHA, M. I.. Formação de professores e currículo no ensino superior: reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: José Augusto Pacheco; Maria Célia Moraes; Maria Olinda Evangelista. (Org.). Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares. 01 ed. Porto: Porto Editora, 2003, v. 01, p. 67-81.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana. Et al. (Org.). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações Pedagógicas e a Reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, set/2004. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MAriaIsabelCunha.pdf acesso em fev./2017.

DANTAS, F. C. de San Tiago. Cadernos FGV Direito Rio, textos para discussão nº 3 Rio de Janeiro Fevereiro de 2009. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10400/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%203.pdf?sequence=1 , acesso em jun./2017.

_____. Renovação do Direito. In: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Encontros da UnB. Ensino Jurídico. Brasília: UnB, 1978 - 1979. p.37-54.

DIAS, Renato Duro. Currículo de Integração e Educação Emancipadora: Refletindo sobre o Ensino Jurídico. In: XXI Encontro Nacional do CONPEDI, 2012, Uberlândia. Anais do XXI Encontro Nacional do CONPEDI. Florianópolis, 2012. v. 1. p. 1-18.

DEMARCHI, T. A. ; RAUSCH, R. B. . Formação de professores na Finlândia: uma análise dos documentos oficiais. In: VI Simpósio sobre Formação de Professores, 2014, Tubarão - SC. Anais VI Simpósio sobre Formação de Professores. Tubarão, 2014. p. 01-10. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_VI%20sfp/Thyara%20Antonielle%20Demarchi_Outros.pdf , acesso em abr/2018.

FAIAD, Cristiane; COELHO JUNIOR, Francisco Antonio; CAETANO, Patrícia Fagundes e ALBUQUERQUE, Anelise Salazar. Análise profissiográfica e mapeamento de competências nas instituições de segurança pública. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2012, vol.32, n.2, pp.388-403. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000200009 , acesso em set./2017.

FAGÚNDES, Paulo Roney Ávila. Direito e Holismo: Poema universal. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org) O Direito no terceiro milênio, Volume I, Teoria do Direito e Profissões Jurídicas. Canoas, Ulbra, 1997. Disponível na Biblioteca virtual particular do autor.

FAGUNDES, R. C. . Ensino Jurídico e Exame de Ordem: história, dilemas e desafios. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: "História, Sociedade e Educação no Brasil", 2009, Campinas. História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas, 2009

FAIX, Wagner G., MARGENTHALER, Jens. Tradução de Danuza Corradine Knuth. O poder criativo da educação: sobre a formação da personalidade criativa como condição da inovação e do sucesso empresarial. Curitiba, IEL/PR, 2016.

FARIA, José Eduardo. A Reforma do Ensino Jurídico. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1987.

FACULDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Ementa do curso de Direito. Disponível em: http://www.ddp.uem.br/ementas-das-disciplinas/12-disciplinas-do-curso , acesso em mar./2017.

FACULDADE PROCESSUS. Brasília, disponível em: http://www.institutoprocessus.com.br/2012/wp-content/uploads/2015/09/PPC-Projeto-Pedag%C3%B3gico-de-Curso.pdf , acesso em abr/2018.

FACELI. Curso de Direito. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Direito. Modalidade Presencial, 2016. Disponível em: http://www.faceli.edu.br/admin/arquivos/arquivos_05_08_2016_053651/arquivos_09.pdf , acesso em maio/2017.

FERNANDES, Florestan. UNIVERSIDADE BRASILEIRA: reforma ou revolução?. Editora Alfa- Omega, SP, 1975, p. 54.

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. A visão crítica do ensino jurídico, Revista do Advogado, AASP, São Paulo, 1983, p. 39-50. Publicado em 23/08/2011. Disponível em: http://www.terciosampaioferrazjr.com.br/?q=/publicacoes-cientificas/20 , acesso em jan./2016.

FELIX, Loussia P. M, ONO, Taynara Tiemi. EDUCAÇÃO JURÍDICA EM UMA DIMENSÃO DE ACESSO E PERMANÊNCIA VIA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: o caso da Faculdade de Direito da UnB. In: X Congresso Nacional De Ensino Do Direito Vii Seminário De Ensino Jurídico E Formação Docente. Caderno de resumos e programação dos grupos de trabalho. Disponível em: http://abedi.org/wp-content/uploads/2018/03/Caderno-ABEDi-2018-Versao-Congresso.pdf , acesso em jun/2018.

FGV-SP- Matriz Curricular do Curso de Direito com vigência de 103 a 2016/2. Disponível em http://direitosp.fgv.br/graduacao/grade-e-corpo-docente ,acesso em set./2016.

FGV-DIREITO-SP- Oficinas e Clínicas de Prática Jurídica. Disponível em: http://direitosp.fgv.br/oficinas-e-clinicas , acesso em abr/2018.

FGV-PROJETOS. 2º Processo Seletivo Simplificado para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas- IBGE. Disponível em: http://fgvprojetos.fgv.br/concursos/ibge-pss/2pss acesso em ago./2017.

FGV ONLINE- Formação Docente para Professores de Direito. Disponível em: http://www5.fgv.br/fgvonline/Cursos/relacoesinternacionais/Formacao-Docente-Para-Professores-De-Direito/OCWFPDEAD-01slsh2017-1/OCWFPDEAD_01/SEM_TURNO/ , acesso em abr/2018.

FGV. Projeto Pedagógico do Curso de Direito- 2017-2019. Disponível em: https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/ppc_2017-2019.pdf , acesso em abr/2018.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2. Ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra, 11ª edição, 23ª reimpressão, 1987. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf , acesso em jun./2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. SP. Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. 5ª edição, SP Cortez, 2001.

FREITAS JR. Antonio de. Globalização, ensino jurídico e a formação do advogado do séc. XXI. PRISMAS: Dir., Pol. Pub. e Mundial., Brasília, v.3, n, 2,p. 243-255, jul/dez.2006.

FORMOSINHO, João. Dilemas e Tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação- Universidade de São Paulo- USP. 2009. Cadernos de Pedagogia, p. 13.

G1.com- Educação- Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática. Publicado por Ana Carolina Moreno em 06/12/2016. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml , acesso em abr/2018.1

GALHARDI, A. C. ; AZEVEDO, M. M. . Avaliações de Aprendizagem: o Uso da Taxonomia de Bloom. In: VIII workshop de pós-graduação e pesquisa do centro Paula Souza, 2013, S.P.. Anais do VIII Workshop de Pós-graduação e Pesquisa do CEETPS, 2013. p. 237-247.

GIACOMELLI, Márcia Fátima da Silva; BERNARDINELI, Muiana Carrilho. Ensino jurídico: currículo mínimo, currículo pleno, seu engessamento e necessidade de flexibilização ao longo do tempo. XXIV Congresso do CONPEDI. 2015

GHIRARDI, José Garcez. O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico. Fundação Getúlio Vargas, SP, 2012, coleção academia livre: Série didáticos.

FGV- DIREITO SP- GHIRARDI, José Garcez Projeto de Ensino Jurídico Participativo: Teoria e Prática/Direito/GV, Curso "O destino e o Caminho-apontamentos para elaboração de programas no ensino jurídico" Disponível em: http://direitosp.fgv.br/video/destino-caminho-apontamentos-para-elaboracao-de-programas-ensino-juridico , publicado em: 27/07/2017, acesso em out/2017.

GIUSTA, Angela da Silva. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. In: Educ.Rev. 2013, n.1. vol.29, pp20-36. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000100003 , acesso em fev./2017.

GODOY, Arnaldo Sampaio de Moraes. Câmaras de Conciliação da AGU combatem judicialização. Publicado em: Advocacia-Geral da União, data 13/03/2014. Disponível em: http://www.agu.gov.br/page/content/detail/id_conteudo/150016, acesso em fev./2016.

GONÇALVES, Carlos Roberto. Direito Civil esquematizado. Vol. 1, SP, Saraiva, 2011.

GRINOVER, Ada Pellegrini. O advogado e a formação jurídica. Revista da Faculdade de Direito, São Paulo, v. 73, p. 103-114, jan. 1978. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66847 , acesso em mai./2017.

GROSS, Clarissa Piterman. Montar e justificar uma disciplina jurídica refletindo sobre o problema da "prática" no Direito e no ensino do Direito. In: Ghirardi, José Garcez e Felerbaun (org). Ensino do Direito em debate: Reflexões a partir do 1º seminário ensino jurídico e formação docente. SP, Direito FGV, 2003. p.217.

HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre, Artmed, 2001. Cap. 5.

HENGEMÜHLE, Adelar. Desafios educacionais na formação de empreendedores. Editora Penso, 2014. Cap. 5.

HENGEMÜHLE. Adelar. Formação de professores: Da função de ensinar ao resgate da educação. 2ª edição, RJ, Vozes. 2008.

HENGEMÜHLE, Adelar. Gestão de ensino e práticas pedagógicas. 7ª edição, RJ, Vozes, 2011.

HENGEMÜHLE, Adelar. Futuro da educação: resgate da natureza humana-entre a razão e a emoção. Laços editora, 2017.

HOPER. Bússola Educacional. Os desafios dos novos instrumentos de avaliação. Publicado em 19/02/2018. Disponível em: https://www.hoper.com.br/single-post/2018/02/19/OS-DESAFIOS-DOS-NOVOS-INSTRUMENTOS-DE-AVALIA%C3%87%C3%83O , acesso em abr/2018.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manuel de Mello. Pequeno Dicionário HOUAISS de Língua Portuguesa, SP, Moderna, 2015.

IDOETA, Paula Adamo. Oito coisas que aprendi com a educação na Finlândia. BBC São Paulo, publicado em ago/2015. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/08/150807_finlandia_professores_brasileiros_pai , acesso em fev/2018

KANT, Immanuel. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2005.

KOSSLYN Stephen. "Quero formar os melhores resolvedores de problemas"- Parte da matéria de capa "Cérebro, a Fronteira Final". REVISTA EXAME, Edição de aniversário, edição 1149, 8/11/2017, ano 51, nº 21. P.75.

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LEITE, C., & RAMOS, K. (2012). Formação para a docência universitária: Uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. Revista Portuguesa de Educação, 25(1), 7-27.

LEITE, Marcus Vinícius de Freitas Teixeira. Desafios para uma educação jurídica de autonomia e criticidade: Matriz curricular e projeto pedagógico. In: Orsini, Adriana Goulart de Sena ...(el al.) III Seminário Nacional sobre ensino jurídico e formação docente (livro eletrônico), MG, Relicário, 2016.

LEITE, Maria Cecília Lorea. Decisões pedagógicas e inovações curriculares no ensino jurídico. In: In: Leite, Denise; Genro, Maria Elly Herz; Braga, Ana Maria e Souza. (Org.). Inovação e pedagogia universitária. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, v. 2, p. 65-96.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino e modos de investigação. SP, Pró-Reitoria de Graduação-USP. 2009. p.10.

LYRA FILHO, Roberto. O direito que se ensina errado. Centro acadêmico de Direito, Brasília, 1980.

LOPES, José Reinaldo de Lima. Função social do ensino da ciência do direito. Revista de informação legislativa, v. 18, n. 72, p. 365-380, out./dez. 1981. Biblioteca Digital do Senado, Disponível em: https://www12.senado.leg.br/institucional/biblioteca , acesso em mar./2017.

LOPES, D. F. G.; ROMANCINI, M. . Retrospectiva Histórica do Ensino Jurídico no Brasil. Diálogo e Interação, v. 9, p. 1-15, 2015. Disponível em: http://www.faccrei.edu.br/wp-content/uploads/2016/10/RETROSPECTIVA-HIST%C3%93RICA-DO-ENSINO-JUR%C3%8DDICO-NO-BRASIL.pdf acesso em jun./2017.

LORD, Lucio José Dutra. Análises sociológicas da matriz curricular. Revista Eventos Pedagógicos, v.5, n.4 (13. ed.), número regular, p. 78 - 88, nov./dez. 2014. Disponível em: http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1584/1227, acesso em jan./2016.

LUCAS, Douglas Cesar, BEDIN, Gilmar Antonio. Desafios da jurisdição na sociedade global: apontamentos sobre um novo canário para o Direito e o papel dos Direitos Humanos. In: SPLENGER, Fabiana Marion (org). Acesso à Justiça, direitos humanos e mediação. Curitiba, PR, Multideia, 2013. Cap. II

LÜCK, Heloisa. Psicologia interdisciplinar: fundamentos históricos metodológicos. 11ª edição, RJ, Vozes, 2003.

MAILLLART, Adriana Silva; DIZ, Jamile Bergamaschine Mata; GAGLIETTI, Mauro José (orgs). Justiça mediática e preventiva. Apresentado no XXIV Encontro Nacional do CONPEDI- UFS, 2015. Disponível em: http://www.conpedi.org.br/publicacoes/c178h0tg/0j0ub037, acesso em jun./2017.

MANCUSO, Rodolfo de Camargo. A resolução dos conflitos e a função judicial no contemporâneo Estado de Direito. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. Práxis Dialógica e Cooperação: Proposições de um Novo Paradigma para o Ensino Jurídico. Revista da Faculdade de Direito UFPR, Curitiba, PR, Brasil, dez . 2000. Disponível em: http://revistas.ufpr.br/direito/article/view/1838/1534, acesso em jul/ 2017.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. Disponível em www.ensinojuridico.com.br . Acesso em mai./2017.

MARQUES, Fabiano Lepre. A crise do ensino jurídico a partir do pacto de mediocridade: uma tentativa de superação através da formação docente. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. (org). Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia. Editora CRV, PR, 2011. Pp 109-124.

MASETTO Marcos Tarciso, ZUKOWSKY, Cristina Tavares. Formação de professores para currículos inovadores no ensino superior: um estudo num curso de direito. Revista e-Curriculum, São Paulo PUC-SP, 2015,jan./mar; pp.05 – 27.

MASETTO, Marcos T.; ZUKOWSKY, Cristina Tavares – Inovação e Universidade. In: Ensino do direito em debate: Reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. P.41. Disponível em: http://direitogv.fgv.br/publicacoes/livrosdigitais , acesso em nov./2016.

MELO FILHO, Álvaro. Juspedagogia: Ensinar direito o Direito. In: OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência. Brasília, DF, OAB, CF, 2000. P. 37-49.

MELO FILHO, Álvaro. Novos parâmetros educacionais para o curso jurídico. Revista de Informação Legislativa. Brasília, a. 34, nº 136 de out/dez 2007.

MELLO, Guiomar Namo. Educação Escolar Brasileira - O que Trouxemos do Século XX? Porto Alegre, Artmed, 2004. p.8. (MELLO, Guiomar Namo de. Políticas públicas de educação, Estud. av. [online]. 1991, vol.5, n.13, pp.7-47. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300002 , acesso em set./2017.

MENDES, Lara Ferreira; CHAVES, Rafael Fernandes. Ensino jurídico no Brasil: do paradigma tradicional ao crítico. BuscaLegis. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29110-29128-1-PB.pdf , acesso em mai./2017.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. Disponível também em: http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/mod4bloco4/ep4/ABORDAGENS-DO-PROCESSO.pdf acesso em abr/2018.

MONEBHURRUN, Nitish. Manual de metodologia jurídica: técnicas para argumentar em textos jurídicos. Saraiva, SP, 2015.

MONEBHURRUN, Nitish, VARELLA, Marcels D. O que é uma boa tese de doutorado em Direito? Uma análise a partir da própria percepção dos programas. Revista Brasileira de Políticas Públicas. Volume 3, nº 2, jul-dez 2013. Disponível em: https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/viewFile/2730/pdf_1 , acesso em mai/2018.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis, (orgs) Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios. SP. 4ª edição, Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Tradução, Elaine Lisboa, 5ª edição, Porto Alegre, Sulina, 2015.

NASPOLINI SANCHES, Samyra. H D. F. ; Machado, Edinilson Donizette . A ciência jurídica e a crítica ao seu paradigma dogmático. In: XVIII Encontro Nacional CONPEDI, 2009, Maringá. Anais do XVIII Encontro Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. v. 1. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/anais/36/13_1241.pdf , acesso em mai./2017.

NAZIAZENO, Erica Lima. Magistério jurídico: a importância da capacitação do docente frente à crise do ensino jurídico no Brasil. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XVI, n. 118, nov 2013. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php/Cliente/Downloads/Paulo%20Leandro%20Maia?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13845&revista_caderno=13, acesso em mar./2017.

NOBRE, Marcos. Apontamentos sobre a pesquisa em Direito no Brasil. Cadernos DIREITO GV; 2005, v. 1, n.1, Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2779/Pesquisa_Direito_Cadernos_Direito_GV.pdf?sequence=1&isAllowed=y . acesso em mar./2017.

OAB- Conselho Federal- Quadro de advogados regulares e recadastrados. Disponível em: http://www.oab.org.br/institucionalconselhofederal/quadroadvogados ,acesso em nov./2016.

OAB, Índice de aprovação na XX fase do Exame de Ordem fica em 22%. Data: 25 de dez de 2016. Consultor Jurídico. Disponível em: http://www.oab.org.br/content/pdf/examedeordem/exame_de_ordem_desempenho_ies_campus.pdf, acesso em fev./2017.

OAB- Ordem dos Advogados do Brasil. XX Exame de Ordem/2016. Disponível em: http://s.conjur.com.br/dl/aprovacao-xx-exame-ordem.pdf, acesso em mai./2017.

OAB, Índice de aprovação na XX fase do Exame de Ordem fica em 22%. Data: 25 de dez de 2016. Consultor Jurídico. Disponível em: http://www.oab.org.br/content/pdf/examedeordem/exame_de_ordem_desempenho_ies_campus.pdf, acesso em fev./2017.

Oliveira, J. F. . A Formação dos Professores dos Cursos de Direito no Brasil: A Pós-Graduação Stricto Senso. Cadernos ANPAE , v. 1, p. 1-13, 2011.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de, Origens Históricas do ensino jurídico brasileiro. In RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org) Ensino jurídico para que(m)? SC, Fundação Boiteux, 2000. Pp. 125-140.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. Por uma compreensão jurídica de Machado de Assis – Florianópolis: Ed. da UFSC: Fundação Boiteux, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99609/Por_uma_compreensao_V_V_texto1.pdf?sequence=1&isAllowed=y aceso em ago./2017.

PACHECO, José Augusto. Avaliação das aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas. Texto apresentado nos Encontros de Educação, Secretaria de Educação/ Governo da Madeira, Funchal, Portugal, 2012.

PARIZZI, João Hagenbeck. Abuso do direito de litigar: uma interpretação do direito de acesso ao judiciário através do desestímulo econômico dos litigantes habituais. 128 f.. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado e Doutorado em Direito, Centro Universitário de Brasília (UniCEUB).2016

PEREIRA, Caleb Salomão. O mal-estar do Direito: Teologia pedagógica, pensamento dogmático, simbolismo despótico e fetiche processual. In: FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. (org). Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia. Editora CRV, PR, 2011. p. 35-60.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no Ensino Superior: construir caminhos. In: BARBOSA,, Raquel Lazzari Leite (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. SP, Ed. UNESP. 2003. p.267-278.

Programa de graduação da Universidade Minerva. Traduzido pelo Google/tradutor. Disponível em: https://www.minerva.kgi.edu/academics/four-year-curriculum/ acesso em fev/2018.

PUC/RJ- Pontifícia Universidade Católica do RJ. Ementa do curso de Direito. Disponível em: https://www.puc-rio.br/ferramentas/ementas/ementa.aspx?cd=JUR1530, acesso em mar./2017.

QUEIRÓS, Eça de. O conde d'Abranhos. Publicado pela primeira vez em 1925. Domínio público. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/ texto/eq000004.pdf, acesso em mar./2017.

RAMOS, F. B. ; AZEVEDO, Gabrielli Agostineti. O ensino jurídico no Brasil no período colonial e imperial e sua evolução histórico-metodológica. In: CONPEDI, 2016, Curitiba-PR. Cidadania e Desenvolvimento: O papel dos atores no Estado Democrático de Direito, 2016. Disponível em: https://www.conpedi.org.br/publicacoes/02q8agmu/v090y092/xnFQ9kF5849mD0II.pdf, acesso em out./2017.

REDE CNEC/Ilha do Governador- Projeto Pedagógico do Curso de Direito. Disponível em: http://faculdadeilhadogovernador.cnec.br/wp-content/uploads/sites/138/2015/03/Projeto-Pegagico-de-Direito-2016-2017.pdf , acesso em abr/2018.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil. SP, Companhia das Letras, 2ª edição, 1995.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Proposta de um novo regulamento para o ensino jurídico: A Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória (2013-2014) e a Proposta de Revisão de Resolução CES/CNE nº 9/2004.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Proposta de Novo Marco Regulatório para o Ensino Jurídico: A Câmara Consultiva Temática de Políticas Regulatórias (2013-2014) e a Proposta de Revisão de Resolução CES/CNE nº 9/2014. [no prelo; original disponibilizado pelo autor].

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O ensino do Direito, os sonhos e as utopias. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org) Ensino jurídico para que(m)? SC, Fundação Boiteux, 2000. Pp.15-33

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A reforma curricular dos cursos jurídicos e a portaria n.º 1.886/94MEC. In: I seminário nacional de ensino jurídico, cidadania e mercado de trabalho. (1995: Curitiba). **Anais**. Curitiba: UFPR, Faculdade de Direito, 1995, p.117-126.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. As novas diretrizes curriculares e a reforma pedagógica dos cursos jurídicos. IN: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org) Ensino jurídico para que(m)? SC, Fundação Boiteux, 2000. Pp. 125-140.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Pensando o projeto pedagógico dos cursos de Direito. Anuário da ABEDI, Florianópolis, Fundação Boiteux, v3, n4, 2006, pp, 269-286.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Pensando o Ensino do Direito no Século XXI. Diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Fundação Boiteux, SC, 2005. Cap. 3.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei ; GRUBBA, Leilane Serratine ; HEINEN, Luana Renostro . Conhecer o direito II: a epistemologia jurídica no Brasil. 1. ed. Florianópolis - SC: Fundação Boiteux / PPGD UFSC, 2014. Coleção Pensando o Direito no séc. XXI, v. 8.. cap.7.

ROESLER, Claudia Rosane. Enfoque dogmático e enfoque zetético como pontos de partida para realizar a interdisciplinaridade no ensino jurídico contemporâneo. Disponível em: http://www2.univali.br/revistaREDE/rede5/artigos/artigo_1.doc, acesso em mar./2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SADEK, MARIA TEREZA; DANTAS, HUMBERTO. Os Bacharéis em Direito na reforma do Judiciário: técnicos ou curiosos ?. São Paulo Perspec. , São Paulo, v. 14, n. 2, p. 101-111, Junho de 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200013&lng=en&nrm=iso , acesso em fev./2017.

SALES, Robson. Número de processos em tramitação é assustador, diz ministra do STF. em 13/05/2015. Disponível em: http://www.valor.com.br/legislacao/4048192/numero-de-processo-em-tramitacao-e-assustador-diz-ministra-do-stf, acesso em nov./2016.

SANTOS, Boaventura de Souza, Da ideia de Universidade à Universidade de ideias. Revista de Ciências Sociais, n27/28, junho de 1989.

Schools At KGI. Minerva. São Francisco, Califórnia. Disponível em: https://www.minerva.kgi.edu/about/ , acesso em fev/2018.

SBPC. SBPC envia sugestões para um novo modelo de avaliação da Pós-Graduação no País. Publicado em 11/04/2018. Disponível em: http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/sbpc-envia-sugestoes-novo-modelo-de-avaliacao-da-pos-graduacao-no-pais/ , acesso em abr/2018.

SILVA, Fábio Costa Morais de Sá. Ensino Jurídico, um tesouro a descobrir. A construção de alternativas pedagógicas e metodológicas a partir da reforma do ensino jurídico (e jurídico penal). Brasília, 2007, 215 p. Dissertação (Mestrado em Direito)- Programa de Pós-Graduação em Direito- PPGD, Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2671/1/2007_FabioCostaMoraisdeSaeSilva.pdf , acesso em ago./2016.

SILVA, Paulo Eduardo Alves da. Solução de Controvérsias: métodos adequados para resultados possíveis e métodos possíveis para resultados adequados. In: SALLES, Carlos Alberto de; LORENCINI, Marco Antonio Garcia Lopes; SILVA, Paulo Eduardo Alves da (Coords.). Negociação, mediação e arbitragem: curso básico para programas de graduação em Direito. São Paulo: Método, 2012. p. 01-25.

SILVA, Virgílio Afonso da ; Wang, Daniel Wei Liang . Quem sou eu para discordar de um ministro do STF? O ensino do direito entre argumento de autoridade e livre debate de ideias. Revista Direito GV , v. 6, p. 95-118, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/maris/Downloads/24210-44002-1-PB.pdf , acesso em mar/2016.

SIMOES, H.C.. As Concepções Docentes nos Cursos de Direito e a Prática Pedagógica Contemporânea. In: Maria Creuza de Araújo Borges; Samyra Haydee Dal Farra Naspolini Sanches. (Org.). Direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos I. 1ªed. Florianópolis: CONPEDI, 2014, v. 1, p. 139-165.

SPENGLER, Fabiana Marion; MORAIS, José Luiz Bolzan de. O conflito, o monopólio estatal de seu tratamento e a construção de uma resposta consensuada: a "jurisconstrução". Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos, Florianópolis, p. 303-326, jan. 2007. ISSN 2177-7055. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15059/13729, acesso em: mar./2017.

STRECK, Lenio. Manuais de Direito apresentam profundo deficit de realidade. Consultor Jurídico. 9 de Jan de 2017. Disponível em: http://www.conjur.com.br/2006-jan-09/manuais_direito_apresentam_profundo_deficit_realidade#author, acesso em fev./2017.

STRECK, Lenio Luiz. O ensino jurídico e (de) formação positivista. In: CARVALHO, Evandro Menezes de (et al.). Representações do professor de Direito. Curitiba, PR, CRV, 2012.

STRECK, Lenio. Curso de tecnólogo jurídico: assumimos a rabulice de vez no ensino de Direito. Consultor Jurídico. 1 de ago. 2016. Disponível em: http://www.conjur.com.br/2016-ago-01/streck-curso-tecnologo-juridico-rabulice-ensino-direito acesso em mar./2017.

TARTUCE, Fernanda. Mediação nos conflitos civis. 2ª edi. , revisada, atualizada e ampliada, Método, SP, 2015. p.155

TANI, Flávio Shoji; CARVALHO, Alexandre Edno de. Reflexão sobre o papel da OAB na formação acadêmica dos bacharéis em direito. Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI, realizado em São Paulo – SP nos dias 04, 05, 06 e 07 de novembro de 2009. p.6212-6233 Disponível em http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2452.pdf acesso em mar/2017, acesso em jul./2017.

TELLES, Beatriz Marcos; GUEVARA, Arnoldo José de Hoyos. Interdisciplinaridade: facilitadora da integração da sustentabilidade no Ensino Superior. Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade. n. 1, p. 35-42, ago. 2013. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16204/12212, acesso em mai./2017.

UNGER, Roberto Mangabeira. Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil. Revista de Direito Administrativo, Rio de Janeiro, v. 243, p. 113-131, jan. 2015. ISSN 2238-5177. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/42553, acesso em fev./2017.

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ. Direito. Extrato do Projeto Pedagógico. Disponível em: http://portal.estacio.br/docs/mec-FBI/DIREITO.pdf , acesso em maio/2017.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. PPC de Direito. Disponível em: https://www.ucb.br/sites/000/1/PDF/2015/PPD/PPCDireito2052015.pdf acesso em maio/2017.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. Projeto Pedagógico do curso de Direito. Última atualização em setembro de 2014. Disponível em: http://www.ucb.br/sites/000/1/PDF/2015/PPD/PPCDireito2052015.pdf acesso em abril/2017. item 3.3.2.1.1- A realização das Práticas Jurídicas. p.52

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. PPC de Direito. Última atualização em 2015. Disponível em: http://www.direito.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2013/05/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-2015-1.pdf acesso em maio/2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO PARANÁ. CURSO DE DIREITO, CURRÍCULO PLENO SERIADO. Disponível em: http://www.direito.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/12/Currículo-Direito-2010.pdf , acesso em maio/2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO PARANÁ. PPC do Direito. Ementa da Disciplina DIREITO CIVIL A. Disponível em: http://www.direito.ufpr.br/portal/graduacao/wp-content/uploads/sites/6/2013/11/DC425-DIREITO-CIVIL-A-2°ano-curriculo-antigo.pdf , acesso em maio/2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO PARANÁ, PPC do Direito, ementa da disciplina: DIREITO PROCESSUAL CIVIL A. Disponível em: http://www.direito.ufpr.br/portal/graduacao/wp-content/uploads/sites/6/2013/11/DC429-DIREITO-PROCESSUAL-CIVIL-A-2°ano-curriculo-antigo.pdf, acesso em maio/2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO PARANÁ. Resolução nº 1/12. Transforma o Núcleo de Prática Jurídica em órgão suplementar...Disponível em: http://www.direito.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2013/10/RES.-01-12-NPJ.pdf , acesso em maio/2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO PARANÁ. Conselho do Setor de Ciências Jurídicas- sobre o NPJ. Disponível em: http://www.direito.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2013/10/RES.-01-12-NPJ.pdf , acesso em maio/2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS- UFG- Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito da Regional Goiás da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: https://direito.goias.ufg.br/up/423/o/NOVO_PPC_DO_CURSO_DE_DIREITO_DO_CCG-UFG1.pdf , acesso em abr/2018

UNIVERSIDADE ANHANGUERA- UNIDERP- Projeto Pedagógico do Curso de Direito. Disponível em: http://www.uniderp.br/uniderp/pdf/mec/matriz/PPC_Direito_KLS2.pdf , acesso em abril/2018

UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES. Matriz curricular do curso de graduação em Direito da Disponível em: http://portal.anhembi.br/cursos/direito/#tab1 , acesso em mar./2017.

VALADARES, Carolina Charine e MAGALHÃES, Carlos Augusto T.. Os rumos do ensino jurídico no Brasil, a mudança e a continuidade. Revista Letras Jurídicas, v3, n. 2/2º semestre de 2015. Pp 88-91. Disponível em: http://npa.newtonpaiva.br/letrasjuridicas/wp-content/uploads/2016/09/LJ-0513.pdf , acesso em fev./2017.

VEJA, São Paulo: Editora Abril, ed. 2072, Páginas amarelas, p. 17-21, ago. 2008.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Das Arcadas ao Bacharelismo. 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo, Perspectiva, 2011.

VIDIGAL, Erick. A reafirmação da função social do advogado nos mecanismos autocompositivos e sua influência na formação acadêmica. In: Seminário de Mediação e Conciliação do TJDFT: Reflexões e Desafios, 2012, Brasília-DF. Disponível em: http://www.tjdft.jus.br/institucional/escola-de-administracao-judiciaria/revista-mediacao-conciliacao-2012 , acesso em mar./2017.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Desafios do ensino jurídico num mundo em transição: o projeto da Direito GV. Revista de Direito Administrativo, Rio de Janeiro, v. 261, p. 375-407, set. 2012. ISSN 2238-5177. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/8861/7683, acesso em set./2017.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michel Cole (et al.). Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª edição, SP, Martins Fontes, 2007.

VITAGLIANO, José Arnaldo. A crise do ensino jurídico no Brasil e o Direito Alternativo. Revista Jus Navegandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 5, n. 48, 1 dez. 2000. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/44, acesso em mar./2017.

WARAT, Luis Alberto. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos, Florianópolis, p. 48-57, jan. 1982. ISSN 2177-7055. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17121. Acesso em jun./2017.

WATANABE, Kazuo. "Acesso à justiça e sociedade moderna" IN: DINAMARCO, Candido Rangel; GRINOVER, Ada Pelegrine e WATANABE, Kazuo (coords). Participação e Processo. SP RT, 1988, pp. 128-135.

WATANABE, Kazuo. Política Publica do Poder Judiciário Nacional para Tratamento Adequado dos Conflitos de Interesses. Revista de Processo (RePro). São Paulo: Ano 36, n. 195, maio/2011. p. 381-389. Disponível em: www.tjsp.jus.br/Download/Conciliacao/Nucleo/ParecerDesKazuoWatanabe.pdf , acesso em mar./2017.

WATANABE, Kazuo. Mediação como política pública social e judiciária. Revista do Advogado- Mediação e Conciliação, ano XXXIV, nº 123, agosto de 2014, pp35-39.

WATANABE, Kazuo. Modalidade de Mediação. Conselho Federal de Justiça, Brasília, DF, 2003. In Seminário: Um projeto inovador- Memória da palestra. p.42-50 http://www.cahali.adv.br/arquivos/artigo-kazuo-watanabe-modalidade-de-mediacao.pdf, acesso em mar./2017.

WATANABE, Kazuo. Modalidade de mediação. In: Mediação: Um Projeto Inovador. José Delgado et. al. Série Cadernos do Conselho da Justiça Federal. Brasília: Centro de Estudos Judiciários, 2003. v. 22.

WATANABE, Kazuo. Cultura da Sentença e Cultura da Pacificação, in Estudos em Homenagem à Professora Ada Pellegrini Grinover (org. Flávio Luiz Yarchell e Maurício Zanoide de Moraes), São Paulo: DPJ, 2005, pp. 684/690. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3079662/mod_resource/content/1/1.1.%20Kazuo%20-%20Cultura%20da%20sentenca%20e%20da%20pacificao.pdf, acesso em mai./2017.

WOLKMER, Antonio Carlos. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Ensino jurídico: Saber e poder. São Paulo, Acadêmica, 1988.. **Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, p. 126-128, jan. 1988. ISSN 2177-7055. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/16382/14966, acesso em set./2017.

ZAMBONI, Alex Alckmin de Abreu Montenegro. O ensino jurídico e o tratamento adequado dos conflitos: impacto da resolução n. 125 do CNJ sobre os cursos de direito. 2016. Dissertação (Mestrado em Direito Processual) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2137/tde-22072016-003302/, acesso em mar./2017.

ZIMIANI, Doroteu Trentini, HOEPPNER, Márcio Grama. Interdisciplinaridade no ensino do Direito. Revista Akrópolis, Umuarama, v. 16, nº 2, abr/jun. 2008. P.103-107. Disponível em: http://www.revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/viewFile/2302/1890 , acesso em ago./2017.