

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**

ÉLCIO ALÁUDIO SILVA DE MORAES

**A EDUCAÇÃO JURÍDICA POSITIVISTA E AS DIRETRIZES DO
ENSINO JURÍDICO currículo e prática pedagógica no curso de direito da
Ufpa no horizonte das competências e habilidades.**

**BELÉM/PA
2012**

ÉLCIO ALÁUDIO SILVA DE MORAES

**A EDUCAÇÃO JURÍDICA POSITIVISTA E AS DIRETRIZES DO
ENSINO JURÍDICO: currículo e prática pedagógica no curso de direito da
Ufpa no horizonte das competências e habilidades**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos do Instituto de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Pará, para a obtenção do título de Doutor em Direito. Linha de pesquisa: Constitucionalismo, Democracia e Direitos Humanos.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Weyl Albuquerque Costa.

**BELÉM/PA
2012**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências Jurídicas da UFPA

Moraes, Élcio Aláudio Silva de

Educação jurídica positivista e as diretrizes do ensino jurídico: currículo e prática pedagógica no curso de direito da Ufpa no horizonte das competências e habilidades / Élcio Aláudio Silva de Moraes; orientador, Paulo Sérgio Weyl Albuquerque Costa. Belém, 2012.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito. Belém, 2012.

1. Direito – Estudo e ensino – Belém (PA). 2. Escolas de direito – Currículos – Belém (PA). 3. Positivismo jurídico. I.Costa, Paulo Sérgio Weyl Albuquerque . II. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências Jurídicas. Programa de Pós-Graduação em Direito. III. Título.

CDD: 340.07

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**

ÉLCIO ALÁUDIO SILVA DE MORAES

**A EDUCAÇÃO JURÍDICA POSITIVISTA E AS DIRETRIZES DO
ENSINO JURÍDICO: currículo e prática pedagógica no curso de direito da
Ufpa no horizonte das competências e habilidades.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos do Instituto de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Pará, para a obtenção do título de Doutor em Direito. Linha de pesquisa: Constitucionalismo, Democracia e Direitos Humanos.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio Weyl Albuquerque Costa.

Aprovado em:/...../.....

Banca examinadora:

Orientador

Membro

Membro

Membro

Membro

Aos meus pais Antonia Moraes e Francisco Gemaque (*in memória*) pelo ensino voltado para a aprendizagem humana.

A minha esposa Tereza Cristina e a meus filhos Diego Alex, Eduardo Bruno e Flávia Camila que me acompanham cotidianamente na desafiante tarefa de ensinar e aprender.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus que me outorga saúde, sabedoria e equilíbrio para enfrentar os desafios da educação.

A Ufpa, minha casa, meu trabalho por ter oportunizado os principais momentos de ensino e aprendizagem da vida.

A Unama, pelo incentivo a qualificação e à Fidesa pela concessão de bolsa de estudos, muito importante para o desenvolvimento da tese.

Ao meu orientador Prof. Dr. Paulo Sérgio Weyl Albuquerque Costa, pelo interminável diálogo sobre a educação jurídica na busca de saídas para os problemas teóricos e práticos do ensino e da aprendizagem.

Ao professor Genylton Rocha, meu coorientador, que com lucidez, conduziu-me no caminho de educação plural.

Aos amigos João Bazílio e Sérgio Galiza companheiros históricos com quem compartilho a linguagem da educação e do direito.

A minha querida esposa Tereza Cristina, que como ninguém me auxilia pacientemente suportando o stress pessoal do desenvolvimento de estudos avançados.

Aos meus filhos pelo tempo que lhes soneguei na busca de objetivos profissionais.

O espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho discute a educação jurídica contemporânea tomando por base a influência do legado teórico e metodológico do positivismo jurídico sobre a organização do currículo dos cursos de direito do Brasil. Analisa especificamente o projeto político-pedagógico do curso de direito da Ufpa e o currículo dele decorrente, que está adstrito aos pressupostos teóricos do dogmatismo, nitidamente observado pela escolha de disciplinas que seguem o roteiro do direito legislado e pela pedagogia unilateral desenvolvida em classe, baseada predominantemente em aulas expositivas. A pesquisa privilegia a análise crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Jurídico, que optou por competências e habilidades críticas, reflexivas e humanistas, no contraponto com o projeto político-pedagógico do curso da Ufpa, organizado no sentido mais tradicional como grade curricular, onde persistem as práticas pedagógicas dogmáticas, o ensino como transmissão de conhecimento, como verbalização de conteúdos formais que prioriza regras e procedimentos e que sonega as aprendizagens para a emancipação.

Palavras Chaves: Educação Jurídica; Positivismo Jurídico; Currículo por competências e habilidades; Projeto político-pedagógico do curso de direito da Ufpa.

ABSTRACT

This thesis discusses the contemporary legal education from the perspective of the influence of the theoretical and methodological legacy of legal positivism on the organization of the law curriculum in Brazil. Specifically, it examines the political-pedagogical project of the UFPA law school and its curriculum, which is attached to theoretical dogmatism, clearly observed by the disciplines that follow the written law and by the unilateral pedagogy developed in class, predominantly based on lectures. The research focuses on the critical analysis of the National Curriculum Guidelines of Legal Education, which opted for critical, reflective and humanists abilities and skills, in contrast with the UFPA political-pedagogical project of its law course, organized in the traditional sense, in which persist dogmatic pedagogical practices, the teaching as transmission of knowledge, as verbalization of a content that prioritizes the formal rules and procedures, and that forgot the learning for emancipation.

Key Words: Legal Education; Legal Positivism; Curriculum Skills and Abilities; Political-Pedagogical Project of UFPA Law Course.

RÉSUMÉ

Le travail présent discute la prise d'éducation juridique contemporaine pour la base l'influence de l'heritage théorique et méthodologique du positivisme juridique sur l'organisation du programme d'études des cours de directement du Brésil. Il analyse spécifiquement le projet politique-pédagogique du cours de directement d'Ufpa et le programme d'études de lui le courant, qu'il est lié avec les présuppositions théoriques du dogmatisme, observe brusquement par le choix de disciplines que ils suivent l'itinéraire du droit légiféré et pour la pédagogie unilatérale développée dans la classe, basée principalement sur des classes descriptives. La recherche favorise l'analyse critique des Directives Curriculaires national de l'Enseignement Juridique, qu'il a opté pour des compétences et des capacités critiques, réfléchies et des humanistes, dans le contrepoint avec le projet politique-pédagogique du cours d'Ufpa, organisé dans le sens le plus traditionnel comme rampant curricular, où ils persistent les pratiques pédagogiques dogmatiques, l'enseignement comme la transmission de connaissance, comme la verbosité de contenu formel qui priorise aux règles et des procédures et cela dissimule les études pour l'émancipation.

Mots clés: éducation juridique; positivisme juridique; programme d'études pour compétences et capacités; projet politique-pédagogique du cours de directement d'Ufpa.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO JURÍDICO POSITIVISTA E SUA PERSISTÊNCIA NO CURRÍCULO	14
2.1 TRAJETÓRIA DO POSITIVISMO FORMALISTA NO ENSINO JURÍDICO.....	14
2.2 INFLUÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO POSITIVISMO JURÍDICO NO ENSINO JURÍDICO.....	18
2.3 A INCONSISTÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POSITIVISTAS E A NECESSIDADE DE ÊNFASE NA APRENDIZAGEM.....	26
2.4 AS GRANDES DIVISÕES ENSINADAS NA ACADEMIA COLABORAM OU DESTROEM O APRENDIZADO CRÍTICO?.....	31
2.5 A SEGMENTAÇÃO DO ENSINO DO DIREITO CIVIL E A NECESSIDADE DE REVISÃO DE CONTEÚDOS.....	38
2.6 HERMENÊUTICA OU TÉCNICA DE INTEGRAÇÃO NA EDUCAÇÃO JURÍDICA	47
2.7 AS TÉCNICAS DE INTERPRETAÇÃO TRADICIONAIS REVELAM MESMO O SENTIDO DO DIREITO? E POR QUE OS PROFESSORES AS USAM?.....	53
3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES AOS CURSOS JURÍDICOS BRASILEIROS	61
3.1 BREVE ANÁLISE DA BASE LEGAL DO ENSINO JURÍDICO.....	61
3.2 A RESOLUÇÃO 09/2004 E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES.....	71
4 IMPACTO DAS DIRETRIZES NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE DIREITO DA UFPA	81
4.1 O EIXO DE FORMAÇÃO FUNDAMENTAL NO CURRÍCULO DE DIREITO DA UFPA.....	85
4.2. O EIXO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CURRÍCULO DE DIREITO DA UFPA.....	102
4.3. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO CURRÍCULO POR DISCIPLINAS E POR COMPETÊNCIAS.....	116
5 DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA PRÁTICA JURÍDICA NO ÂMBITO DA UFPA	124
5.1 O EIXO DE FORMAÇÃO PRÁTICA: PERMANÊNCIA E SUPERAÇÃO.....	124
5.2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DESENVOLVIDO NO NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA, AS ATIVIDADES COMPLEMENTARES E A MONOGRAFIA JURÍDICA.....	133
5.3 METODOLOGIA E ACOMPANHAMENTO DE PROCESSOS NO NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA.....	141
5.4 CONTEÚDO, DIDÁTICA E AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS.....	146
5.5 TÉCNICAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E CONTEMPORANEIDADE.....	151
6 A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DO CURRÍCULO JURÍDICO E A PEDAGOGIA LIBERTADORA	154
6.1 COMO ORGANIZAR O CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO EMANCIPADORA..	154
6.2 ENSINAR É UM GESTO DE AUTORIDADE, DE ESCOLHAS, MAS QUE PRESSUPÕE LIBERDADE.....	160

6.3 RECONSTRUÇÃO DOS CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO DOS PLANOS DE ENSINO E PLANOS DE AULA.....	165
6.4 OS COMPROMISSOS COLETIVOS COM NOVOS MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	171
7 CONCLUSÕES.....	177
REFERÊNCIAS.....	181

1 INTRODUÇÃO

Vivemos um momento histórico de releitura dos conceitos clássicos da cientificidade moderna que se apresenta formulado pela crítica dos pressupostos do positivismo, movimento que já vem sendo incorporado por diversos campos do saber, mormente os conhecimentos reflexivos advindos das ciências humanas. O direito, por seu lado, tido historicamente como conhecimento cultural da experiência humana e formado através de normas que regem os comportamentos e organizam a sociedade, não escapa a essas críticas contemporâneas, ora porque resiste incólume na linguagem reprodutivista da dogmática, ora, porque não conseguiu apresentar e executar propostas pedagógicas capazes de mitigar a força do discurso tecnicista que se opera na vida forense e na vida escolar.

Esses dois momentos da experiência jurídica: o forense e o escolar caminham harmonicamente casados, todavia a responsabilidade pela crise que atravessa o direito raramente tem alcançado o núcleo do problema, o ambiente onde se reverberam os conceitos, os dogmas, as formalidades e a tradição jurídica: a sala de aula. Embora inovações tenham sido introduzidas na Educação Jurídica, provocando importantes modificações nos Projetos Políticos-Pedagógicos das Instituições de Ensino Superior para o direito, tais alterações tem se limitado a questões estruturantes e burocráticas como oferta de vagas, inovações tecnológicas, ampliação de bibliotecas, regulamentação de espaços e atividades acadêmicas, distribuição de carga horária, definição de disciplinas etc., questões essas muito importantes no contexto formal, mas que não são os objetivos da presente pesquisa, pois ela se volta para o exame criterioso do currículo e do magistério jurídico, despindo-me do preconceito corrente na seara do direito de que pedagogia é conversa fiada, pois o grande desafio dos professores de direito reside no fato de que além do domínio da matéria é preciso saber como ensinar, para que ensinar e para quem ensinar.

A linguagem desenvolvida nos cursos jurídicos foi como ainda é marcadamente influenciada pelo positivismo jurídico excludente e isso pode ser observado de duas maneiras, na construção do Projeto Político-Pedagógico estruturado por disciplinas dogmáticas e conteúdos legislativos, e na execução das práticas pedagógicas unilaterais institucionalizadas, influenciadas pelo tecnicismo doutrinário e ensinadas na academia. A encruzilhada desafiante da contemporaneidade está justamente aí, pois em nível nacional foram traçadas Diretrizes ao Ensino Jurídico, que mesmo com limitações teóricas e pedagógicas, propôs novos princípios especiais à Educação Jurídica, ao passo que os Projetos Pedagógicos não avançaram nos

aspectos curriculares das competências e habilidades, das aprendizagens significativas, da didática, mas tão somente receberam os aspectos burocráticos das diretrizes.

A proposta da presente pesquisa ancora-se na observação dessas lacunas pedagógicas na Educação Jurídica é na análise do projeto positivista desenvolvido no magistério do direito, formulando a crítica sobre os pressupostos pedagógicos do positivismo jurídico, buscando a reinvenção do currículo jurídico pelos saberes plurais, pelas competências e habilidades gerais e específicas exigidas pelas Diretrizes Nacionais do Ensino Jurídico. O esforço será no sentido de compreender os fundamentos do projeto positivista realizados no ensino de graduação, a destruição da sua engenharia teórico-pedagógica e em seguida, sugerir a possibilidade de reconstrução da Educação Jurídica no horizonte de um currículo que harmonize competências éticas e técnicas na formação do aluno.

Esse esforço de construção, destruição e reconstrução da Educação Jurídica passa por dentro do exame pormenorizado do Currículo do Curso de Graduação em Direito da Ufpa, de seu Projeto Político-Pedagógico e dos instrumentos pedagógicos formais e reais que dão azo à execução curricular, compreendendo o planejamento das atividades, a análise do projeto pedagógico estruturado como grade de disciplinas, a construção das disciplinas, conteúdos e instrumentos pedagógicos, as estratégias de ensino e a avaliação como importantes ao processo de ensino e aprendizagem para a formação humanista de professores e alunos.

A pesquisa está organizada metodologicamente com objetivos definidos a partir de estudos diferenciados, inicialmente são analisadas as conjunturas em que o positivismo jurídico foi introduzido no Brasil, sua finalidade precípua de formação dos bacharéis que iriam ocupar os principais cargos da Administração Pública. Esse projeto positivista teve um braço pedagógico na construção dos primeiros currículos jurídicos brasileiros com todo um arranjo destinado as orientações lineares de ensino oriundas de decisões exógenas. A partir disso, os cursos de direito receberam uma experiência curricular fundada na justaposição de disciplinas dogmáticas, com uma pedagogia centrada nas transmissões de conteúdos formais, legalistas, codicistas e técnicos.

Se por um lado esse currículo único nacional assumido pelos cursos jurídicos cerceou a autonomia universitária e impediu a criação de alternativas pedagógicas para o ensino e a aprendizagem do direito, por outro, ratificou uma experiência pedagógica centrada na transmissão alienada do ensino dogmático, fundado basicamente, na verbalização de leis e na reprodução de divisões estruturantes que até hoje são empregadas na academia sem a devida crítica sobre seus postulados.

O ensino jurídico fundado na transmissão de conhecimentos sobre as leis e nas separações didáticas inseridas nos manuais das disciplinas reproduziu na academia um estilo próprio de hermenêutica que busca revelar o sentido da norma pela sua gramaticalidade. Os professores diante disso, não fazem esforços dissonantes com essa pedagogia, pelo contrário ensinam que a hermenêutica opera-se por movimentos lógicos e apartados de interpretação, compreensão e aplicação da norma jurídica, reguladora que é dos fatos sociais. Assim, o positivismo jurídico pode ser constatado nos cursos jurídicos tanto pela organização formal do currículo quanto pela linguagem dogmática transmitida em sala de aula.

Num segundo momento discutimos os antecedentes normativos que deram ensejo à criação dos primeiros currículos jurídicos nacionais e suas marcas fundadas em disciplinas de escolhas legislativas até o advento das Diretrizes Curriculares consolidadas pela Resolução 09/2004 CNE/CES, que propôs uma nova feição aos currículos jurídicos tomando por base competências e habilidades.

Em seguida analisa-se o Curso de Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará e a proposta curricular positivista materializada no vigente Projeto Político-Pedagógico, na sua feição formal e real, investigando sua organização como grade de disciplinas e fazendo o contraponto com a proposta de currículo das Diretrizes Nacionais do Ensino Jurídico, que busca a superação dos critérios herméticos de ensino em prol das aprendizagens por competências e habilidades visando à formação integral dos alunos.

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito da Ufpa faz um movimento nitidamente contraditório de recepção e rejeição das Diretrizes Nacionais do Ensino Jurídico, à medida que abraça a ideia de estruturação formal do currículo por Eixos de Formação, e por outro lado, quando não recepciona a organização por conteúdos e sim por disciplinas escalonadas segundo critérios positivistas e formalistas. A construção dos conteúdos disciplinares não absorveu as inovações das Diretrizes, mantendo-se atrelado às orientações ortodoxas do currículo tradicional matizado pelo legalismo e pela dogmática. O ensino aplicado nos Eixos de Formação Fundamental e Profissional além de reproduzir o modelo linear e expositivo de aulas, não apresentou saídas metodológicas para viabilizar as propostas curriculares das diretrizes.

Em momento mais avançado é feito o debate específico do Eixo de Formação Prática, que no currículo por competências, adota uma feição singular como meio de estreitar os conhecimentos teóricos e práticos a partir das funções diversificadas dadas ao Núcleo de Prática Jurídica. A partir das direções sobre o eixo de formação prática, o debate volta-se ao

currículo da Ufpa, sobre as questões pedagógicas do desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado, das Atividades Complementares e do Trabalho de Curso e do dilema de como essas atividades acadêmicas obrigatórias se integram ao curso.

Os desafios da extensão no currículo por competências e habilidades são postos como necessidades de superação dos mecanismos individualistas de resolução de conflitos, visíveis na organização da prática processual e da prática forense do Curso de Direito da Ufpa. Busca-se então, saídas e respostas aos conflitos sociais, estimulando a prevenção, mediação e a arbitragem de conflitos e a inserção de alunos e professores nas questões comunitárias, dando à prática um verdadeiro sentido de extensão universitária.

A partir da persistência do positivismo jurídico no âmbito do Curso de Direito nos diversos Eixos de Formação, perceptível na estrutura dos conteúdos e na pedagogia tradicional, propomos algumas alternativas concorrentes ao modelo dogmático de ensino e ao estilo expositivo de aula a partir de experiências inovadoras que se apresentam coerentes com o currículo contemporâneo, organizado por conteúdos eleitos democraticamente e por métodos diversificados que tenham compromissos com as competências e habilidades e com a formação crítica e humanista dos alunos.

Assim, as propostas pedagógicas apresentadas visam mitigar a tendência monocrática da dogmática no ensino jurídico a partir de esforços coletivos dos atores que integram o processo educativo, para isso, além do domínio dos conteúdos, os professores precisam ter a sensibilidade de que um currículo verdadeiramente voltado para a emancipação requer socorro pedagógico, não basta saber o que ensinar, é necessário saber como ensinar, para que ensinar e para quem ensinar, nisso reside os maiores desafios da Educação Jurídica contemporânea: fazer com que a aprendizagem e não somente o ensino, seja importante a quando do planejamento, da construção dos conteúdos e das estratégias pedagógicas desenvolvidas no ambiente acadêmico.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO JURÍDICO POSITIVISTA E SUA PERSISTÊNCIA NO CURRÍCULO

2.1 TRAJETÓRIA DO POSITIVISMO FORMALISTA NO ENSINO JURÍDICO

Desde a segunda metade do século XX o pensamento jurídico envereda pela reflexão crítica sobre a ideia de cientificidade do direito no momento em que a filosofia prática, desbravando novos caminhos, avisa-nos da necessidade de superação dos fundamentos epistemológicos da modernidade¹, na direção do paradigma hermenêutico². A democracia e a liberdade do pensamento típico do momento histórico de afirmação e concretização de direitos fundamentais visíveis nas reflexões da pós-modernidade³, não deixa a salvo a crítica ao projeto positivista do direito e de seu ensino, atraindo importantes questionamentos sobre a pedagogia do direito e sua coerência com a contemporaneidade. O novo projeto constitucional provoca uma atitude da comunidade jurídica, não só em desmistificar os contornos do projeto pedagógico ancorado nas práticas tradicionais, como também incorpora o desafio de colocar em execução o paradigma hermenêutico hodierno como necessidade do Estado Democrático de Direito.

Apesar das tendências democráticas de rupturas insurgentes, o sistema de ensino do direito na graduação, ainda está subjugado ao modelo de regras nítidas e individualistas, que incorporam a noção de plenitude, coerência e verdades absolutas existentes em todas as fases do direito, desde a feitura da norma legal até o momento de aplicação ao caso concreto. Todavia o recorte do constitucionalismo contemporâneo exige uma postura reflexiva dos atores sociais sobre a educação jurídica, pois o sistema de regras individualistas revela certa fragilidade para resolução de questões sociais problematizantes enraizadas no nosso tempo.

¹ O pensamento de Descartes foi um dos sustentáculos da modernidade, tendo encontrado elevada repercussão social por incorporar como fundamento a noção de racionalidade herdada das ciências naturais, como necessária para o sujeito conhecer seu objeto, desde que adstrito à verdade metódica. Fazem parte desse pensamento os grandes dualismos metafísicos entre teoria e prática, sujeito e objeto que impuseram uma noção de verdade fundada na neutralidade e na certeza externa ao homem. STEIN, Ernildo. *Seis estudos sobre ser e tempo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 25.

² O paradigma hermenêutico tal como adotado neste estudo toma como matriz o pensamento de Hiedegger exarado em *Ser e Tempo* num primeiro momento, e em seguida a confirmação da virada hermenêutica construída por Gadamer em *Verdade e Método*, ambos, formularam os fundamentos de uma filosofia hermenêutica amparado na compreensão ontológica do ser e na linguagem que superam a filosofia da consciência cartesiana.

³ A noção de pós-modernidade aqui desenvolvida partilha da ideia desenvolvida por Boaventura Santos em que o pós-moderno é considerado um paradigma emergente, ainda carente de uma melhor designação, mas que formula a crítica à modernidade a partir da reflexão sobre o conceito de ciência fundado nos princípios do círculo hermenêutico. BOAVENTURA, Santos. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p. 11-12.

Nesse instante da crise de paradigma positivista no direito, de rediscussão da filosofia da consciência e de seus fundamentos no direito e no ensino jurídico, urge compreender as facetas do positivismo jurídico concretizado no currículo jurídico. Tomando-se por base de que a atuação de juristas e professores ainda está atrelada a compreensão do direito a partir da realidade positivista existente, fruto da cultura geral e das práticas reiteradas nos tribunais e na sala de aula, percebe-se que o positivismo jurídico está agregado a fatores externos ligados à cultura e a ideologia jurídica tradicional, e pelo viés interno, pela repetição das práticas formalistas e despolitizadas transmitidas em classe.

Assim sendo, nos colocamos na aventura de discutir os contornos do positivismo jurídico e seus corolários no âmbito do ensino jurídico, investigando seu sentido em dado momento histórico, e ainda porque razão impera tão rigidamente nas diversas práticas pedagógicas sem reflexão sobre seus fundamentos, pois as técnicas pedagógicas no ensino jurídico desenvolvidas em classe encontram-se alheadas da realidade social, o que requer um esforço de reaproximação entre direito e pedagogia tomando-se por base o arsenal teórico e metodológico hodierno.

Como foi e como tem sido ensinar o direito com a instrumentalidade pedagógica colocada à disposição dos professores e alunos a partir do quadro teórico de influência da tradição e do processo de resistência que dá sinais de afirmação? Certamente, esse é um desafio que importa um olhar histórico, não para festejar o passado sem reflexão crítica sobre seu sentido no tempo, mas para compreender a trajetória de exercício dos direitos e sobre eles forjar um “espírito de desconfiança”, para então trilhar novas soluções aos problemas de nosso tempo. A educação jurídica positivista e normativista tem sido a marca na execução do currículo jurídico no curso de direito, uma tarefa pedagógica acrítica sobre o real significado da disseminação dos conteúdos formais transmitidos nos cursos jurídicos. Com amparo nessas premissas, estamos formando para o exercício das liberdades e da cidadania ou sonhando esses direitos fundamentais, tomando-se por base o currículo posto e as atitudes docentes empregadas no ambiente escolar?

A formação dos juristas e professores no Brasil, diante da força da tradição positivista no cotidiano do ensino jurídico, tem sido concentrada na transmissão de conhecimentos abstratos acumulados pelo senso comum teórico dos “louvados” doutrinadores, e ainda pela repetição de conceitos ultrapassados e casos, na maior parte das vezes dissociados da vivência dos alunos.

Streck⁴ sob esse particular obtempera:

É também evidente que a formação desse sentido comum teórico tem uma relação direta com o processo de aprendizagem nas escolas de direito... A cultura calcada em manuais, muitos de duvidosa cientificidade, ainda predomina na maioria das faculdades de direito. Forma-se assim um imaginário que “simplifica” o ensino jurídico, a partir da construção de *standarts* e lugares comuns, repetidos nas salas de aula e posteriormente nos cursos de preparação para concursos, bem como nos fóruns e tribunais. Essa cultura alicerça-se em casuísmos didáticos. O positivismo ainda é a regra. A dogmática jurídica trabalhada nas salas de aula (e reproduzida em boa parte dos manuais) considera o direito como sendo uma mera racionalidade instrumental. Em termos metodológicos, predomina o dedutivismo, a partir da reprodução inconsciente da metafísica relação sujeito-objeto. Nesse contexto, o próprio ensino jurídico é encarado como uma terceira coisa, no interior do qual o professor é um *outsider* do sistema.

Desde há muito, tem-se notado uma preocupação excessiva com o acúmulo e a somatória de conteúdos nos cursos jurídicos, pode-se dizer que o direito é o curso das humanidades de maior densidade de informação conteudista, com grande quantidade de normas, conceitos e procedimentos, todavia, não se foi suficientemente exato na averiguação dos efeitos dessa carga de conteúdos para formação dos egressos, não obstante, se observarmos as justificativas dos projetos pedagógicos contemporâneos, adotados pelos cursos jurídicos brasileiros, revelam-se desde logo, boas intenções discursivas voltadas para as competências críticas e humanistas, quase sempre ignoradas na prática docente à medida que se repetem ações pedagógicas pautadas em conteúdos clássicos típicos do positivismo jurídico e dogmático.

O que está presente nas construções dos currículos de direito nas faculdades brasileiras é a forte influência do direito privado herdado da codificação napoleônica⁵, que implica uma compreensão metodológica, um traço seguido no ensino do direito e na formação dos juristas. Essa herança marcante foi acentuada pelo desenvolvimento do liberalismo no Brasil em que as normas civilistas, gozam de especial apreço e visam desenvolver habilidades específicas para a resolução de conflitos individuais promovendo a ascensão social dos bacharéis em direito.

⁴ STRECK, Lenio Luiz. *Hermenêutica Jurídica em Crise: Uma exploração hermenêutica da construção do direito*. 8ª ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do advogado Editora, 2009, pp. 78-79.

⁵ Em 1807, na Universidade de Paris, Napoleão Bonaparte sancionou o Code Napoleon (posteriormente Code Civil), que lançou as bases do direito privado moderno, servindo de base para todos os códigos civis dos regimes liberais, e de textos para suas faculdades de direito. Nosso Código Civil é, todo ele, inspirado no francês; e os “catedráticos” de nossas faculdades de direito inspiram-se quase somente em autores franceses e italianos. MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. *Ensino Jurídico: Formação e Trabalho Docente*, Curitiba: Juruá. 2007. p. 58.

A Estrutura dos currículos jurídicos tem a marca das definições civilistas dispostas pelo legislador, onde os conceitos balizadores do ensino seguem a trajetória sistemática de distribuição de temas ofertados pela norma civil. Naturalmente quando isso passa a ser utilizado nos programas de disciplinas referendando a noção de que todo o direito está detalhado na norma específica, o ensino do direito direciona-se para as formas jurídicas abstratas construídas pelo movimento da codificação, no entanto com a permanente tendência de alteração da legislação especial, o currículo será alterado constantemente para incluir ou excluir pontos de programas sem mexer nas razões estruturantes do sistema jurídico educacional.

Essa tendência desenhada aos currículos dos cursos jurídicos brasileiros centrados na sistemática dos códigos com supremacia do civilismo herdado foi perceptível no legado do próprio Código de 1916 ao ensino, e ainda no atual Código Civil de 2002 que referendam a estruturação contratual para as relações jurídicas, e tem orientado a evolução da educação jurídica desde suas origens, naturalmente com um forte propósito metodológico e filosófico de ratificar formalmente o modelo liberal e individualista de sociedade.

O currículo jurídico desenvolvido nas escolas de direito teve como marca o alheamento à realidade nacional e local, jamais na sua construção fora tomado por base à diversidade cultural, os interesses regionais, ou mesmo dada atenção à aprendizagem com formação crítica sobre os conteúdos ensinados, nem tampouco foram discutidas as práticas docentes, mas contrariamente, a formação de disciplinas e assuntos abordados no curso foram produções exógenas que resultaram em atitudes centradas na abordagem legal, fragmentária e exegética dos textos jurídicos e nas estratégias educativas centradas em aulas expositivas e na erudição dos professores.

Diante do conservadorismo proposto pela escola jurídica tradicional ancorada no cientificismo abstrato e alheio a prática social, e considerando-se a sobrecarga de conteúdos compartimentados e as atitudes docentes reprodutoras de conceitos vagos, o cultivo a ordem e a norma posta, são questões essenciais na formação dos alunos, trata-se de uma postura filosófica, sociológica e política do currículo na qual o direito faz parecer uma técnica de decisão, sem qualquer interferência valorativa dos sujeitos envolvidos. Dessa transmissão alienada e vaga do saber não há outra leitura, que não seja a formação repetida na linguagem técnica de comandos alimentados pela ilusão de que tudo se esgota na formalidade. Esse conservadorismo alienado (Aguiar, 2004: 181) no ensino do direito persiste intocável no

currículo e tem produzido várias gerações de bacharéis inaptos para lidar com as vicissitudes sociais.

É perceptível que o currículo jurídico incorpora um sentido político, ideológico e metodológico que juntos ratificam a proposta da dogmática jurídica e o cientificismo tecnicista ao argumento da reprodução da legalidade estrita, da coerência e harmonia dos institutos, da certeza jurídica e das decisões judiciárias centradas na neutralidade e imparcialidade.

Desde a criação dos primeiros cursos de direito no Brasil o ensino jurídico foi ancorado no positivismo formalista e dogmático, sendo uma experiência singularmente presente no cotidiano da execução dos currículos e nas práticas docentes. Por essa razão as práticas pedagógicas libertadoras e emancipadoras⁶, que em outras áreas do conhecimento tem sido uma atitude frequente, em direito é vergonhosamente submetida a um segundo plano pelos professores de direito, sobretudo porque não há o hábito para com as técnicas pedagógicas e ainda porque a seleção de docentes no ensino jurídico, normalmente é advinda da Magistratura, da Advocacia ou do Ministério Público, profissões que ocupam maior tempo do professor por ser sua atividade principal, fazendo com que o magistério se reserve ao plano secundário de complemento salarial, ou para garantir a reputação de ser professor universitário.

Essa influência reiterada de profissões com perfil técnico-formal na construção do corpo docente das universidades brasileiras pode (somado a outras situações ligadas ao currículo) igualmente, ser responsável pelo maior apreço ao viés processual ministrado nos cursos de direito, que de alguma sorte, favorecem a compartimentação do conhecimento e sua reprodução claramente direcionada pelo discurso dogmático, cientificista e acrítico.

2.2 INFLUÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO POSITIVISMO JURÍDICO NO ENSINO JURÍDICO

O ensino jurídico brasileiro esteve marcado por um corpo teórico de conceitos e práticas articuladas verificadas em todas as etapas do processo educativo. Como o currículo

⁶ Nesse ciclo de reprodução histórica de um padrão nos cursos de direito, o seu “ponto de produção” ainda não pôde ser atingido de dentro para fora, ou seja, na evolução do ensino jurídico no Brasil ainda não ocorreu uma reforma voltada para a construção de inovações pedagógicas dentro das salas de aula, como se propunha com a Escola Nova... Surge, assim, a necessidade de um movimento de superação da estrutura baseada na pedagogia tradicional, ocasionando gradativamente a sua substituição por uma *práxis* emancipatória. MARTINEZ, Sergio Rodrigo. *Manual da Educação Jurídica*. Curitiba: Juruá, 2006. p. 45 Grifos no original.

sempre foi uma decisão exterior a autonomia das universidades, todo o processo de construção do currículo e planejamento das atividades do curso de direito foi fruto de repetições de práticas atreladas à concepção tradicional de pedagogia. Era impossível avançar na direção de incorporar ações pedagógicas diversificadas em face das influências positivistas de construir os conteúdos a partir dos títulos e subtítulos dos códigos, e ainda pela persistência do estilo monocrático da aula expositiva do dogmatismo jurídico. Essas duas ordens de dificuldades inviabilizam a discussão dos temas jurídicos complexos, bem como, prejudicam a formação crítica de alunos e as capacidades para a resolução de problemas sociais, pois nessa lógica, o professor apenas possui domínio dos assuntos legislativos e aptidão para transmiti-los em classe com o uso do discurso dogmático, sem dominar técnicas pedagógicas atraentes sobre como ensinar e para que ensinar num cenário de diversidade.

Como visto, o “desinteresse” de professores de direito para com a pedagogia decorre em grande parte de numerosos conteúdos segmentados existentes nos programas, corroborado da mesma sorte, pela crença na auto-suficiência docente no domínio da matéria, tudo alimenta uma postura na direção da simples menção dos conceitos temáticos visando vencer os quesitos dos conteúdos. Também sob a influência do estilo pedagógico tradicional, percebe-se no ensino a repetição dos pontos programáticos apartados que inibem a compreensão relacional e a capacidade de raciocínio reflexivo, atitudes essas de relevante interesse para o desenvolvimento de habilidades críticas ou argumentativas, pois o desenvolvimento de disciplinas com caráter formal do modelo positivista, além de apostar na coerência do sistema e no domínio dos conteúdos pelos professores para a formação do bacharel, destina pouco ou quase nenhum tempo para o processo de aprendizagem, uma vez que a linguagem predominante ampara-se nas verdades dos institutos e no discurso da autoridade professoral.

Apesar de toda a ingerência do modelo tradicional no ensino jurídico brasileiro podemos anotar que há uma coexistência de dois cenários antinômicos que geram um dilema jurídico-pedagógico persistente, de um lado as recentes regulações do ensino jurídico⁷ tendem a mitigar o papel de disciplinas específicas tal como herdadas pelo Civil Law, fazendo opções

⁷ A Resolução CNE/CES nº 09/04 é texto normativo vigente que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de direito no Brasil, que resultou de um grande debate de especialistas em educação jurídica e evoluiu da necessidade de superação da Portaria Ministerial nº 1.886/94. Referida resolução torna obrigatório um projeto pedagógico centrado em conteúdos, não em disciplinas herméticas, bem como, adota como pressuposto a necessidade de formação de egressos críticos, reflexivos e com capacidade de argumentação e interpretação dos problemas sociais, ora, esses saberes exigidos, por si só, colidem com o modo tradicional de ensinar o direito, passando a ser o maior desafio da educação jurídica, colocá-los em práticas apesar da cultura dos juristas e da estrutura posta.

por saberes transversais construídos a partir de conteúdos abertos e flexíveis a outros campos do conhecimento, na busca de competências e habilidades críticas, e de outro, ainda persiste a sucessão de conteúdos acrílicos nos programas das disciplinas tradicionais como Direito Civil e Penal, que aderem irrefletidamente ao codicismo legalista associadas a práticas docentes que apenas fazem menção do instituto legal, sua natureza jurídica, definição de suas modalidades e características.

Mesmo considerando a forte influência do positivismo jurídico na organização do currículo brasileiro, o momento histórico atual da educação jurídica caminha num descompasso entre o que está regulado nos projetos pedagógicos e o que realmente está consubstanciado nos programas de disciplinas e nas práticas docentes, são dilemas que caracterizam a persistência do currículo dogmático e formal a partir da sistematização das disciplinas e práticas pedagógicas, e de outra banda, que apostam na construção de uma educação que forme para a emancipação, em que se busca superar a mera transmissão de saberes e estimulando novas aprendizagens do educando.

Outra marca que pode ser destacada na pedagogia jurídica tradicional ao currículo, sem dúvida é a ideia de ensino enciclopédico e segmentado de disciplinas técnico-profissionais que instrumentaliza o método positivista e este por sua vez, instrumentaliza o ensino do direito, caracterizando assim, a circularidade de influências recíprocas entre o método positivista e o ensino jurídico vigente na educação jurídica. Por essa razão a coerência do discurso positivista e o apego ao tecnicismo cientificista, herdado do paradigma cartesiano, sedimentou no direito um simplismo no processo de ensino e aprendizagem que ganhou relevo no currículo com a predominância da transmissão de técnicas processuais esquemáticas sobrepostas ao debate ético e substancial do direito.

Na perspectiva histórica o tecnicismo jurídico brasileiro logrou apogeu a partir dos anos 30 como consequência dos ideais de modernidade e desenvolvimento nacional⁸ imposta pelo governo de então, o ensino foi gradativamente incorporando essa racionalidade até ser consolidado no positivismo jurídico *stricto sensu*, onde a pedagogia, para dar azo ao viés ideológico do positivismo, adota um catálogo extenso de dogmas descritos

⁸ Percebe-se com Antonio Machado que o ideário de desenvolvimento do início do século XX dos governos totalitários, produziu sérios e específicos efeitos no âmbito do ensino jurídico, especialmente à medida que tomou o tecnicismo como único critério pedagógico de ensino/aprendizagem, impeditivo de crítica e, sobretudo porque centrado no ensino de conteúdos marcadamente voltados para a reprodução da legislação, pelo ensino do direito comercial, civil e financeiro, pela importância das técnicas processuais e dos conhecimentos de economia. Trata-se de uma opção inconsciente de ensino jurídico voltado para atender às necessidades do pragmatismo do mercado, cujos temas são despolitizados. MACHADO, Antonio. *Ensino Jurídico e Mudança social*. São Paulo: Atlas, 2009. p. 102.

metodologicamente e destinados a atender os reclamos da sociedade tecnocrata. O positivismo jurídico *stricto sensu* aqui no Brasil encontra em Kelsen sua maior expressão e segundo Dimoulis:

A definição dada pelo PJ *stricto sensu* ao direito válido se baseia no reconhecimento exclusivo de normas postas pelo legislador reconhecido para tanto em determinado espaço e momento histórico, excluindo interferências conceituais oriundas da moral, da política, dos costumes sociais, das regras de cortesia, da religião e de qualquer sistema normativos de outra origem, natureza, finalidade, conteúdo e valor⁹.

Essas categorias conceituais de não interferência são associadas a outras da mesma racionalidade sendo transpostas ao cenário do ensino jurídico através do discurso pedagógico da neutralidade, cientificidade e objetividade do direito, reforçadas por dogmas forenses centrados na certeza e coerência do direito, como também se reproduziam nos grandes manuais de Direito Civil, Penal e Processual, que organizam metodologicamente o labor docente com evidente aporte ideológico e filosófico.

Influenciado pela tradição portuguesa, a educação jurídica no Brasil foi atrelada à tendência liberal tradicional, caracterizada por fortes contornos legais e pela experiência de professores formados nessa escola, que visava antes de tudo, à formação de bacharéis para preenchimento das exigências do mercado de trabalho com apelo individualista e classista. Essa pedagogia tradicional¹⁰ vincula-se a um projeto ideológico maior de consolidação da propriedade privada, que no âmbito do ensino jurídico recepciona a herança das codificações civilistas, especialmente o legado teórico e didático do Código de Napoleão, agregado ao estilo pedagógico em que o professor transmite normas e o aluno assimila conteúdos segundo a tradição jurídica. Essa foi à influência da tendência liberal tradicional que orientou decisivamente as políticas públicas de construção dos currículos e a prática pedagógica a ela correspondente aplicados na formação dos bacharéis em direito, que por seu turno dava o norte para a matriz do ensino e para a elaboração da grade curricular do curso de direito. Nesse particular, Cipriano Luckesi obtempera que:

⁹ DIMOULIS, Dimitri. *Positivismo jurídico: Introdução a uma teoria do direito e defesa do pragmatismo jurídico-político*. São Paulo: Método. 2006. p. 130.

¹⁰ De acordo com as teses de Saviani a pedagogia tradicional organiza a escola como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor bem preparado. Assim as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições, que os alunos seguiam atentamente, e aplicava os exercícios, que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41ª ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 6.

A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência¹¹.

Através da prática pedagógica e do discurso marcadamente individualista e privatista dos professores de direito, a pedagogia liberal tradicional encontrou respaldo e desenvolveu-se no meio acadêmico disseminando a cultura do conservadorismo das instituições e da hegemonia das classes dirigentes. Os contornos do projeto pedagógico e as atitudes docentes no modelo tradicional guardam sincronia na execução das tarefas mais cotidianas, pois sendo o objetivo primeiro o ensino, a transmissão de saberes acumulados pela cultura jurídica, não havia preocupações para com o aprendizado reflexivo ou com a diversidade de entendimento dos alunos, pois toda ação docente reduz-se a verbalização de conceitos e conteúdos jurídicos repassados com o condão da certeza e da exatidão das normas jurídicas.

Como no Brasil desenvolveu-se uma experiência de produção dinâmica de leis nas diversas esferas de poder segundo a tradição civilista, foi estimulado o modelo pedagógico em que as tarefas docentes basicamente direcionam-se para exaltar as atividades cotidianas do parlamento, transmitindo-se noções de identidade, coerência e harmonia do sistema jurídico a partir da existência de um corpo orgânico de normas, destinadas à regulação de condutas individuais a partir de uma vontade exterior soberana. Assim sendo, o trabalho docente apenas reproduz um corpo teórico conceitual preestabelecido legalmente com fulcro na vontade do legislador e o direito passa a ser ensinado como um regramento social coeso que disciplina as transgressões tipificadas pela norma.

Eduardo Bittar ao examinar a influência do ensino jurídico tradicional nas academias brasileiras constatou a concretização de um modelo de ensino vinculado ao positivismo liberal de cunho legalista e assim se pronunciou sobre a herança metódica:

O modelo vigente é herdado desta clássica forma de compreender, de modo liberal e positivista, a realidade do direito. Uma aula de direito, no século XIX, sobretudo nas academias mais tradicionais e mais antigas do Brasil (São Paulo e Olinda), está revestida de um simbolismo sem par. Quase um ritual se segue até que a aula se inicie, ou seja, até quando o lente catedrático comece a proferir sua *lectio*. A aula é uma proposta de leitura *in verbis* do texto da legislação em vigor, e reflete no

¹¹ LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez p. 73.

máximo a capacidade de interpretação literal da textualidade legal. A letra da lei parece tão sagrada e inviolável quanto a letra das Sagradas Escrituras; não pode ser alterada, violada e deve ser capturada em seu sentido mais originário possível. Eis o princípio da hermenêutica jurídica, a partir da hermenêutica sagrada. O Livro Sagrado? A Bíblia do Jurista? O Código, ou o compêndio de legislação¹².

A supremacia do ensino do direito segundo a letra da lei nas escolas de direito tem sido acompanhada de uma sólida repetição de mitos que parecem intransponíveis, são as bandeiras vivas do saber consolidado na memória dos operadores do direito, são técnicas didáticas de reprodução intensa, destinadas a dar coerência e harmonia ao sistema legal pela transmissão de fórmulas jurídicas aplicáveis às mais distintas situações sociais, tudo isso perpassa na vivência de professores no ambiente acadêmico com ares de verdade inquestionável em pleno início de século XXI.

O ensino jurídico organizado através do direito legislado e práticas docentes tradicionais goza de maior ressonância no ensino do Direito Civil, Penal e Processual, que funcionam como subsistemas basilares do positivismo formalista. O professor dessas cadeiras trabalha reiteradamente com seu instrumento primeiro: a norma jurídica, apresentada através de fórmulas hierarquizadas entre regras inferiores e superiores. Tais normas incorporam a ideia de unidade e coesão com todo o sistema que é transmitido “sem antinomias e contradições”, que por seu turno devem ser evitadas, pois alimentar contradições pode colocar em risco todo o discurso formalista vindo a ruir a noção de completude do sistema jurídico. Todavia, há de se ressaltar, que esse modelo de ensino próprio das disciplinas tradicionais é o espelho para o ensino de disciplinas que vem sendo criadas hodiernamente em decorrência dos novos direitos, assim, não raro o Direito Ambiental, os Direitos Humanos, os Direitos das Crianças e dos Adolescentes são organizados e ensinados segundo essa mesma didática positivista e formalista.

Os mitos desenvolvidos pela prática pedagógica jus-positivista forma alunos alienados socialmente na crença de que os conceitos dogmáticos transmitidos arbitrariamente equivalem com a realidade, os exemplos tomados como referência na sala de aula, normalmente descontextualizados e sem compromissos constitucionais, não contribuem para a formação humanitária dos alunos, à medida que o estímulo primeiro será ao aspecto sancionador e negativo da norma¹³, que antes de tudo visa corrigir os desvios de condutas e

¹² BITTAR, Eduardo C. B. *Estudos sobre ensino jurídico: Pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. 2ª ed. rev. modificada, atual e ampl. São Paulo: Atlas, p. 5 (grifos no original).

¹³ Gustavo Tepedino tem observado que na cultura jurídica expandida nos manuais de direito, a norma jurídica a respeito dos direitos de personalidade tem sentido estrutural e de proteção apenas negativa, visando-se repelir as

omite as contradições sociais, bem como sonega os papéis de promoção da pessoa humana que deveria ser estimulado por intermédio da educação jurídica.

Se observarmos a estruturação da grade curricular existente na graduação em direito, a começar pelo direito privado, identificamos já numa primeira leitura, que o Código Civil funciona como mola mestra do projeto pedagógico, considerando-se que a distribuição de disciplinas e mais especificamente a construção dos conteúdos, observam a sistematização dos títulos e capítulos da norma codificada civil, ou seja, o ensino jurídico liberal, na versão tradicional, acredita que o aprendizado do aluno sobre o direito civil evolui segundo a opção feita pelo legislador, vez que, primeiro aprende-se a parte geral com a teoria do direito civil, em seguida ensina-se obrigações, contratos em geral, contratos em espécie, responsabilidade civil, direito das coisas, direito de família e direito das sucessões.

Regra geral os professores de Direito Civil utilizam a maior parte do tempo disponível em transmitir as regras codificadas segundo a evolução cronológica dos artigos dispostos, não há em princípio, a formulação de questionamentos docentes sobre se essa evolução alcança os resultados pretendidos pelo projeto pedagógico em face do aprendizado. As técnicas utilizadas carecem de inovações que suprimam a aula expositiva, não há alternativas pedagógicas que coloquem na ordem do dia uma preocupação constante do docente com o aprendizado crítico do Direito Civil. A pedagogia do modelo apresentado satisfaz-se em transmitir conteúdos preestabelecidos pela receita dos códigos e pelas experiências consolidadas na dogmática jurídica, com as esperanças quase sagradas de que os futuros bacharéis estarão aptos quando conseguirem absorver o maior número de institutos jurídicos e os reproduzirem por ocasião das avaliações de rendimento.

Como consequência da grande carga de conteúdo legislativo em Direito Civil, que efetivamente consome todo o curso de direito, computando-se aí Introdução ao Estudo do Direito I e II¹⁴, que predominantemente trabalham conceitos da disciplina Direito Civil, a lida docente nesse particular, pauta-se em vencer os tópicos da matéria, muito embora,

agressões contra a pessoa e instituindo-se ressarcimento pecuniário, valendo-se do binômio lesão-sanção, isso na verdade colide com a tendência constitucional de proteção da pessoa na direção da promoção e emancipação. *Temas de Direito Civil – Tomo II*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006. pp. 11-12.

¹⁴ O atual projeto político-pedagógico do curso de direito da Ufpa, com vigência a partir de 2006, foi aprovado pela Resolução 3.540 de 02/08/2007 do CONSEPE, nele as disciplinas Introdução ao Estudo do Direito I e II foram substituídas por Introdução à Ciência do Direito, ministrada no primeiro semestre com carga horária ampliada para 6 horas semanais, todavia, a mudança de nomenclatura não passou por uma discussão sobre qual o conceito de cientificidade deve ter a Introdução ao Direito, uma vez que a dimensão conceitual e propedêutica não foi ultrapassada, nem tampouco foram redefinidos os conteúdos, salvo a saída de hermenêutica jurídica que passou a formar outra disciplina.

frequentemente, estejam limitados à conceituação abstrata e à incompreensível natureza jurídica do instituto.

A estruturação dos conteúdos sugeridos em direito, especialmente no Direito Civil, associada com a prática docente tradicional, fechada a outros campos do saber, cria sérios obstáculos ao diálogo entre docentes sobre temas e procedimentos pedagógicos, de maneira que se inviabiliza o trabalho compartilhado de professores para colocar o projeto em ação. Obviamente que por trás dessa carga conteudista no Direito Civil, e da ausência de inovações compartilhadas, há toda uma vontade de reverberar ao direito um receituário de regras pertencentes ao paradigma teórico e metodológico do positivismo jurídico.

A distribuição das disciplinas na lógica codicista exorta professores, coordenadores e dirigentes à certeza de que ainda é válida a divisão clássica entre teoria e prática, e mais ainda, de que a teoria se aprende primeiro, deixando para depois os experimentos práticos, separação didático-pedagógica que pela sua natureza privilegia a compreensão individualista do Direito Civil, perceptível na evolução da abordagem dos conteúdos em que primeiro estuda-se Obrigações, Contratos e Coisas, e em outra oportunidade as matérias com algum viés social, como Responsabilidade Civil, Família e Sucessões, estudadas frequentemente na segunda metade do curso. Por esse critério de distribuição de conteúdos, inicia-se com uma carga elevada de conceitos dogmáticos não problematizados, portanto alheios às controvérsias momentâneas, contudo com o avanço natural do curso na direção de disciplinas como Família e Responsabilidade Civil, dada à falta de estímulo as aptidões de saber fazer ocasionado pela persistente separação entre teoria e prática, será impossível para o estudante desenvolver um aprendizado coerente com as vicissitudes hodiernas, muito provavelmente não terá habilidades críticas e reflexivas contidas no projeto pedagógico.

A crítica ao projeto positivista de educação jurídica desenvolvido na graduação deriva em parte da percepção sintomática de que os pressupostos rígidos de transmissão do conhecimento dogmático encontram-se entrecruzados com o novo constitucionalismo, onde os princípios democráticos dão à tônica ao mundo hodierno. Nota-se um grave paradoxo no ensino do direito privado, que dirigido por critérios individualistas e formalistas, resiste com todo seu arsenal teórico e metodológico à força expansiva dos Direitos Fundamentais, mesmo que em tese estejam submetidos ao constitucionalismo. Há nisso, uma forte resistência na construção de um currículo de matriz construtivista na educação jurídica oriunda principalmente da força do direito privado. As próprias leis produzidas nesse início de século

XXI, em certo sentido, ainda guardam no seu bojo as técnicas legislativas pretéritas do formalismo arraigado, isso de alguma sorte corrobora a tradição dos professores de ensinar o direito com os valores do individualismo privatista.

Apesar dos esforços de construção de um novo Direito Civil, o Código Civil de 2002 recuperou a maior parte dos dispositivos do Código de 1916, vários deles dissonantes com o projeto da Constituição Federal¹⁵. Isso tem custado caro para a execução do currículo de direito, eis que, obriga professores a regência de uma aula centrada na preleção hermética do código e com a ânsia de vencer todos os dispositivos da norma codificada. Se tomarmos em conta os conteúdos impostos ao ensino pelo estilo tradicional de pedagogia, logo notaremos que a experiência constitucional não está sendo aplicada como modelo de vivência democrática, pois a mera repetição de regras civis codificadas, destituídas de relação com a filosofia constitucional, que inaugura novos direitos, nova teoria e nova metodologia jurídica, inibe o aprendizado voltado às liberdades e à dignidade da pessoa humana.

2.3 A INCONSISTÊNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POSITIVISTAS E A NECESSIDADE DE ÊNFASE NA APRENDIZAGEM

Na análise específica das práticas pedagógicas centrais do modelo liberal de ensino jurídico, a exposição verbal de tópicos de assuntos e a transmissão de conhecimentos dogmáticos acumulados pelo professor funcionam como acervo enciclopédico de verdades absolutas, essenciais para o êxito do propósito positivista; a aula, nesse contexto, limita-se à repetição de conceitos forjados no âmbito do sentido comum teórico dos juristas,¹⁶ sem atitude crítica e despidos de fundamentos frente à expansão dos direitos fundamentais.

Na prática pedagógica liberal a aula limita-se a fala do professor, são comuns as pregações messiânicas sobre a infalibilidade da lei e a coerência do ordenamento jurídico. Segundo essa metodologia o professor de direito nas disciplinas de iniciação apresenta o tema do dia fazendo a leitura do título do código, recitando artigo por artigo e reduzindo sua aula a

¹⁵ No Código Civil de 2002, boa parte das normas de direito de personalidade, direito de família e direito das sucessões que adotam uma histórica vinculação ao direito de propriedade na sua feição clássica e dominial, não abraçaram o novo projeto constitucional, que está fundado numa revisão social e paradigmática do conceito de propriedade, de filiação e de família com fulcro no princípio basilar da dignidade da pessoa humana.

¹⁶ Expressão cunhada por Luís Alberto Warat, considerada como um conjunto de representações, imagens, noções baseadas em costumes, metáforas e preconceitos valorativos e teóricos que governam os atos, as decisões e as atividades dos juristas de profissão e que condicionam suas práticas cotidianas. Trata-se de uma técnica de controle social que também faz parte das atividades dos docentes de direitos. *O sentido comum teórico dos juristas*. in FARIA, José Eduardo (org.). *A crise do direito numa sociedade em mudanças*. Brasília: Editora UNB. 1988. p. 31.

um longo discurso dogmático frouxo de conteúdo e alijado da realidade social. Em seguida mostra o direito segmentado em setores inconciliáveis como direito objetivo/subjetivo, coisa/pessoa, público/privado, fazendo de seu plano de aula (quando existe) uma transmissão massificada de institutos, conceitos doutrinários e regras sem qualquer sentido com a vivência do estudante. Essa proposta pedagógica fundada na correlação de código, instituto, doutrina e nas fontes clássicas do direito, ocorre com bastante frequência nas aulas de Introdução à Ciência do Direito, Teoria do Direito Civil e Teoria do Direito Penal, consideradas basilares para a formação da cultura dogmática do aluno de direito.

Ao que parece a aula com esse perfil monocrático, desperta pouco ou nenhum interesse nos discentes, haja vista a rotineira leitura do texto legal como instrumento poderoso de disseminação da ideologia de poder subjacente ao discurso jurídico, nesse desiderato, para ilustrar seu monólogo, o professor atrai interesse à matéria falando de suas proezas nas lides forenses, ora colocando-se como um advogado vencedor, um juiz neutro ou um promotor implacável. Essa fala respaldada equivocadamente na certeza e segurança do direito por tomar o referencial legislativo num subjetivismo arbitrário, oculta decepções, omite derrotas, esconde incertezas próprias da dialética da vida humana, e pior ainda, transmite ao aluno a noção prévia de cientificidade cartesiana¹⁷ ancorada nos pressupostos da clareza, da divisão, da ordenação e da enumeração dos institutos jurídicos como requisitos essenciais à compreensão da matéria.

À medida que se analisa os fundamentos da educação jurídica pretendida e a execução do currículo oculto nas práticas docentes, verifica-se a persistência histórica da opção centrada no ensino das técnicas formais, o elevado reforço dado às disciplinas processuais para resolução de conflitos individuais que são as marcas da metodologia tradicional, todavia, o ensino diretivo formalista executado deixa uma margem de aprendizagem nos egressos, de fato esse é o objetivo funcional da proposta pedagógica, mas qual é essa aprendizagem? De fato o modelo dogmático e normativista de aula, atende às necessidades da formação crítica e humanista que se pretende na contemporaneidade?

Essas questões relativas à importância da aprendizagem no direito nos inclina a repensar a organização curricular, as práticas pedagógicas e especificamente como são construídos os conteúdos jurídicos ministrados, posto que, pela tradição dogmática, o

¹⁷ Em Descartes a ideia de cientificidade válida às ciências humanas deve ser justificada a partir do critério de racionalidade fundado na razão dedutiva, tal como ocorre na matemática, na álgebra e na geometria, que estando afetas à demonstração e prova, superam as meras opiniões. DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Col. Textos Filosóficos. 1ª ed. São Paulo: Vozes, 2008. p. 27.

currículo jurídico se distancia em muito das orientações pedagógicas que buscam alcançar as aprendizagens significativas, dialogadas e voltadas para a emancipação. Torna-se imprescindível a reflexão permanente do professor sobre a finalidade do processo educativo, é de suma importância que o professor se interrogue sobre o que se aprende com a introdução dos conteúdos e como os alunos aprendem a matéria ministrada, para que de fato a aprendizagem seja significativa¹⁸.

Como visto, a ênfase na educação jurídica herdada volta-se exclusivamente ao ensino e os professores de direito devido à formação nessa escola dogmática e ainda por estarem vinculados às carreiras jurídicas tradicionais, portanto, sem experiências pedagógicas, não se perguntam sobre se o gesto de ensinar por repetição de dogmas jurídicos atende aos reclamos da aprendizagem para a emancipação do aluno própria de nosso tempo, ou se a livre recitação de texto de lei, doutrina e ementas de jurisprudências, sob o argumento de autoridade do direito posto, facilitam a execução da proposta ínsita no projeto político-pedagógico? Na verdade, não há horizonte para a formulação dessa pergunta, pois ela só poderia surgir se os docentes de direito tivessem um aporte teórico e metodológico em educação, na organização do currículo como organizador do conhecimento, em formação pedagógica e didática.

Apesar das limitações apontadas podemos indicar preliminarmente que a opção pelo ensino em detrimento da aprendizagem no direito, inclui-se no plano geral do positivismo formalista, com sua crença irrefutável nos conteúdos legais e dogmáticos, em segundo plano, na formação teórica e metodológica dos docentes nesse paradigma formalista, em terceiro, como consequência dramática, apontam para o desconhecimento das variadas técnicas pedagógicas, razão pela qual reproduzem alienadamente o modelo refratário da aula expositiva e autoritária.

A ausência de compreensão docente sobre os conceitos pedagógicos e do indissociável processo de ensino/aprendizagem gera o entendimento de que o aluno apenas é um receptor como receptor de informações, como se ele já tivesse maturidade cognitiva para lidar com a carga de conceitos dogmáticos transmitidos pela tradição. As formulações conceituais e teóricas abstratas e mecânicas repassadas em classe prejudicam as descobertas

¹⁸ O docente ao se perguntar sobre o sentido de seu mister, certamente tornará a aprendizagem significativa, isso passa pela mudança de postura buscando-se a integração do aluno de maneira que as informações fornecidas, não sejam uma mera listagem de fatos, mas um conjunto de conceitos e ideias significativas, que organizadas, possam a partir da vivência despertar a curiosidade do aluno para enfrentar novos problemas. *Aprender a ensinar*. SOUZA, Óscar C. de, In TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria Lúcia. (org.) *Ensinar e Aprender no ensino superior: Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005. pp. 50-51.

com autonomia, exatamente pelo fato dos professores não dispor de recursos pedagógicos para essa finalidade, o que justifica por si só a repetição de fórmulas jurídicas, tendo como consequência a absorção dos conteúdos pela memorização de leis e procedimentos. Paulo Freire há muito já se opunha a essa noção de ensino como transferência de conhecimento, pois que não se coaduna com a formação para despertar a autonomia:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento¹⁹.

Além dessa tendência de fazer do ensino um gesto de transferência de conhecimento, o paradigma jus-positivista tem elevada recepção no ambiente das faculdades de direito, exatamente por não conseguir refletir sobre a insuficiência dos fundamentos do ensino centrado nas grandes divisões estruturantes, que é tão relevante para a verbalização do conhecimento na versão tradicional justamente por não deixar margem para questionamentos críticos sobre a validade conceitual das divisões.

O aluno de direito, desde o primeiro contato com o curso, recebe inconscientemente as noções do fenômeno centrado em grandes divisões que se sustentam no discurso da dogmática jurídica privatista com *status* de verdade científica, jamais o público e privado²⁰ são discutidos como pertencentes a um sistema herdado destinado a separar didaticamente o conhecimento, mas que é insustentável no momento hodierno em que o Direito Civil está açambarcado pela Constituição compromissória que prioriza a pessoa, ofuscando a pretérita concepção patrimonial que o iluminismo outorgou ao Direito Civil. Ou seja, ainda predomina a reprodução de ideias fechadas e segmentadas na apresentação e transmissão de conhecimento, buscando-se a todo custo estruturar a compreensão do tema abordado com amparo na natureza da norma, na estrutura lógica, na validade formal e no rigor da sanção.

¹⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e terra, 1996. p. 47. (grifos no original).

²⁰ Com a supremacia e unidade da Constituição, e com o advento do Estado Democrático de Direito, modificou-se a noção de direito público e privado, que perdem a autonomia e sentido dicotômico, para serem compreendidos como pertencentes ao sistema jurídico unitário, em face da nova tendência de personalização das relações privadas. SARLET, Ingo. *Mínimo existencial e direito privado: apontamentos sobre algumas dimensões da eficácia dos direitos fundamentais sociais no âmbito das relações jurídico-privadas* (in) SILVA FILHO, José Carlos Moreira da e PEZZELLA, Maria Cristina Cereser. *Mitos e rupturas no direito civil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008. p. 11.

Outras abordagens decorrentes da clássica divisão entre público e privado são petrificadas em Introdução ao Estudo do Direito e Direito Civil como justificadoras da infalível unidade do sistema jurídico, temos como persistente a dicotomia entre subjetivo e objetivo, coisa e pessoa, autonomia e heteronomia, e por fim uma separação insana entre direito e moral, para sacramentar a supremacia daquele em face desta, a partir do critério da autoridade e da força ínsita na norma jurídica.

O discurso da razão prática e formal produzido no ensino do direito nunca se divorcia do horizonte dogmático, pelo contrário, incorpora esses mandamentos teóricos e formais como verdades científicas. O respaldo teórico dessa prática está muito bem traçado nos esquemas ou nos quadros sinóticos dos manuais das disciplinas²¹ ou nos comentários dos códigos, recursos didáticos bastante utilizados no curso de direito como “facilitadores” da aprendizagem, como lição eficaz de aprender por fórmulas. Todavia, esta forma diretiva de magistério jurídico limita a compreensão, ofusca a liberdade e a crítica do conhecimento, além de “instrumentalizar a manipulação” da consciência do aluno pela imposição professoral de conteúdos irrefletidos.

Sabe-se que o currículo é a matriz do processo educativo, esta é a meta que os dirigentes, docentes e alunos envolvidos com a educação jurídica de qualidade necessitam assumir, não para fazer dele um propósito redigido com linguagem crítica, sem exequibilidade e dissonante com o cotidiano escolar, mas para dar-lhe vida e significado aos interesses sociais relevantes.

Ainda hoje, cada professor tem visão particular do curso e faz da sala de aula um ambiente individual de transmissão de valores dogmáticos e autoritários sem averiguar os objetivos precípuos do currículo. Antes de tudo, é inadiável voltar os olhares para o significado do currículo, que envolve, não somente as decisões gerais adotadas no projeto político-pedagógico, mas o compromisso coletivo com a aprendizagem dos alunos, por isso a sala de aula de direito só deixará de ser um espaço de reverberação de autoritarismos, quando tornar possível a cooperação e a solidariedade em todas as fases das tarefas docentes buscando-se conciliar ensino e aprendizagem no mesmo propósito.

²¹ Na obra Curso de Direito Civil Brasileiro de Maria Helena Diniz, editora Saraiva, nos seus seis volumes em que se condensa todo o direito civil, encontramos ao final de cada capítulo, os famosos quadros sinóticos, cujo objetivo é tornar acessível de modo rápido o conhecimento da matéria explicitada. A utilização dos quadros sinóticos em obras do direito brasileiro é uma prática muito recorrente como meio de esquematizar o aprendizado, todavia essas obras quando utilizadas em classe, sugerem ao aluno adotá-lo como meio para decorar o direito através de fórmulas tão somente para fazer provas e obter aprovação na disciplina.

A educação jurídica comprometida com a liberdade e com a autonomia da aprendizagem necessita de compromissos coletivos e decisões vinculadas aos compromissos planejados, na verdade, pouco se avança na consolidação da solidariedade docente, quando as práticas de planejamento e execução da aula em direito se amesquinham em individualismos e competições. Adorno contribui para a reflexão sobre o contraponto entre competição e educação humana:

Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto da competição. Quando muito é possível educar desta maneira, esportistas, mas não pessoas desbarbarizadas²².

Não é incomum no ensino jurídico o estímulo às competições que aniquilam a cooperação e a possibilidade de uma aprendizagem crítica e reflexiva, quando se convive com o estímulo reiterado às disputas e as conquistas pessoais, veja-se o quanto a noção de fracasso ou de êxito pessoal é significativa para a avaliação de conhecimento, que não raro se resume em provas objetivas com a fé em poder mensurar o conhecimento acumulado formal e mecanicamente.

Se as intenções estão voltadas a fazer do currículo jurídico, não somente um texto estático, mas dar-lhe sentido com a vivência dos discentes a partir dos conteúdos propostos, as próprias escolhas dos conteúdos devem atender essas expectativas acadêmicas, todavia quando as decisões iniciais sobre a formatação do currículo e a construção do projeto pedagógico, não abraçam as práticas coletivas de modo a envolver todos os sujeitos (inclusive os alunos) no processo de aprendizagem, já é um sintoma de autoritarismo. Para superar essa tendência impostora de conteúdos e de atitudes professorais, é necessário dar a máxima divulgação sobre os fundamentos do currículo e do projeto político-pedagógico, bem como, as razões da defasagem e a necessidade de superação para encontrar nesse diálogo o sentido dinâmico e complexo do magistério do direito.

2.4 AS GRANDES DIVISÕES ENSINADAS NA ACADEMIA COLABORAM OU DESTROEM O APRENDIZADO CRÍTICO?

²² ADORNO, Theodor. W. *Educação e emancipação*. 3ª ed. trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e terra, 2003. p.161.

O ensino jurídico positivista incorpora certas categorias conceituais didáticas reproduzidas cotidianamente pelo senso comum dos juristas e professores, cujas origens remontam à época clássica do direito romano²³. Os argumentos contrários ao sistema jurídico positivo tomaram fôlego a partir da percepção da crise de paradigma na contemporaneidade, todavia a superação metodológica do positivismo jurídico no âmbito da prática docente, ainda ecoa timidamente, sem estratégias para resistir aos corolários da segurança jurídica, herdada do positivismo clássico e tomado como obstáculo à compreensão crítica do saber jurídico. Apesar do visível aprisionamento metodológico convém indagar se essas amarras às divisões didáticas estruturantes são úteis para a compreensão complexa do fenômeno jurídico nesse início de século? E até que ponto há um ajustamento ou desligamento dessas estratégias didáticas ao projeto político-pedagógico?

As considerações feitas sobre as grandes divisões no direito brasileiro precisam ser aprofundadas nas relações com o estilo de aula transmitida no magistério superior, sendo necessário descer às práticas docentes para desmistificar como se justificam e sustentam o currículo jurídico positivista inerente ao projeto pedagógico do positivismo que resiste às aberturas teóricas processadas pelo pluralismo jurídico.

O discurso jurídico construído pelas grandes classificações incorpora-se no status das verdades científicas do positivismo jurídico, sendo trabalhado por professores através do ensino de fórmulas contidas na maior parte das disciplinas do curso de direito como “sistema” estruturado por conceitos e normas harmônicas. A classificação dogmática público *versus* privado que dá ensejo a outras tantas classificações didáticas, observa esse cientificismo esquemático, pois agrupa dentro de si conteúdos e institutos jurídicos, situados nos ramos específicos do direito escolhido prévia a arbitrariamente.

Como não há discussão sobre a importância de disciplinas, temas e conteúdos, uma vez que são introduzidos pela tradição dogmática, não há que se falar em escolhas feitas pela voluntariedade dos professores, posto que, se incorporam coercitivamente no sistema e se institucionalizam através de regras estatais esfaceladas. Com efeito, a leitura da realidade será sempre parcial ante o impedimento epistemológico delineado pelas separações normativas impostas. O uso reiterado de conceitos e classificações tão recorrentes no ensino do direito e

²³ A época clássica do direito romano se estende do século II a.C. até o fim do século III d.C. Sob o alto império o direito privado romano aparece como um sistema individualista, enquanto que do ponto de vista político, a liberdade do cidadão ia diminuindo sem cessar. Há assim um divórcio crescente entre o direito privado e o direito público. À submissão absoluta ao imperador opõe-se a grande liberdade dos cidadãos (*cives*) de disporem dos seus bens a título privado. Os juristas romanos constroem então, no domínio do direito das coisas e das obrigações, um sistema jurídico complexo e coerente. GILISSEN, John. *Introdução Histórica ao Direito*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979. p. 87 (destaque no original).

que podem ser comprovados em todas as etapas do processo educativo, são reproduzidos integralmente na prática forense com a concretude dos dogmas classificatórios nas contendas judiciais.

Parece incongruente, mas desde a tradição romana a distinção mencionada outorga supremacia ao direito privado, dando-lhe um corpo mais extenso e melhor delineado em termos de regras específicas. Já o direito público não aparece substancialmente regulamentado, era um Direito do Estado (do Imperador de Roma). Esse destaque em favor do privado colocava o Estado apenas como mediador de conflitos, nunca como fazendo parte deles. René David traduziu o fundamento da divisão público/privado:

A esta consideração se acrescenta a circunstância de que é mais fácil impor o respeito do direito às pessoas privadas, podendo o Estado neste caso agir como árbitro, que impô-lo ao Estado, que dispõe da força. Pode-se durante muito tempo afirmar a existência de um dítico direito público/direito privado, de acordo com uma concepção que ligava o direito a uma ordem natural, anterior e superior ao Estado; todavia a atenção dos juristas se concentrou inteiramente sobre o direito privado: se ocupar do direito público parecia ao mesmo tempo perigo e inútil²⁴.

Com a consolidação do individualismo jurídico, ao direito público reservou-se espaço inferior destacando-se o regime político e a estrutura administrativa nacional (David, 1993: 68) com alcance para as rotinas práticas lá desenvolvidas. Veja-se o que é o ensino do Direito Administrativo hoje, senão o tracejado das práticas recorrentes produzidas na esfera da Administração Pública, que são incorporadas como verdades científicas pelo magistério do direito, sedimentadas no currículo jurídico. Mais uma vez a prática exógena triunfante disciplina e conduz o ritmo do ensino e da aprendizagem, quando a princípio, com amparo na autonomia universitária e docente, deveria ser o inverso.

Se voltarmos nossa atenção para o currículo ainda hoje vigente, veremos que boa parte das disciplinas de direito material e as regras transmitidas pela docência são de índoles privatistas, é fácil perceber que essa opção integra os valores do sistema político e social, portanto a ele (ao currículo) será reservado um papel substancialmente ideológico de sustentabilidade do estado de coisas hodierno. Mas o que há de cientificidade nisso? Se o científico for tomado como técnica, talvez a separação didática encontre racionalidade operacional, mas se de outra maneira, for visto como dialético, como linguagem e como

²⁴ DAVID, René. *Os grandes sistemas do direito contemporâneo*. Trad. Hermínio A. Carvalho. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 67.

intersubjetividade, essa separação didática só terá sentido como instrumento de alienação de alunos e reforço das estruturas do poder estatal.

Quando em nome da ciência o conteúdo é apresentado em dualidades estéreis, o objetivo imediato é evitar contradições oriundas das dúvidas que abalam a solidez do discurso tecnicista, discurso esse, negador da própria historicidade humana, marcada pela indefinição e contradição social. Como se percebe apesar da litigiosidade do direito, o ensino jurídico padece nas transmissões de esquemas conceituais e classificatórios, na exaltação de brocardos latinos anacrônicos e nas reproduções de ementas de jurisprudenciais fracas e descontextualizadas, que por si só aniquilam todo e qualquer conhecimento crítico, reforçam a alienação discente pelo pragmatismo das divisões, encontradas em toda a extensão do currículo jurídico. Por influência do projeto positivista e dogmático, há uma tendência continuada de fazer do ensino jurídico um sistema de normas distintas, harmônicas e tecnicamente justas, que encontram vida na sábia vontade do legislador e na neutralidade dos aplicadores do direito.

A classificação primeira que decorre do público *versus* privado é a de direito objetivo e subjetivo, este último transmitido como pertencente à esfera da pessoa englobando outra subdivisão a de sujeito ativo e sujeito passivo pertencente aos polos da relação jurídica (Nader, 2006: 306). O conceito de direito subjetivo nessa visão tradicional apresenta-se relacionado às esferas da licitude e da pretensão, que irão forjar o dever jurídico e a reparação. Por outro lado, o direito objetivo funciona como o regulador das liberdades à medida que fixa os limites para o exercício dos direitos subjetivos da pessoa. O ensino segundo essa divisão alienante do saber coloca o direito subjetivo numa sujeição inexorável ao direito objetivo – do Estado – regido que é por regras públicas, visto como a possibilidade de agir e de exigir aquilo que as normas de Direito atribuem a alguém. (Nader, 2006: 307).

O que se pode atestar de veracidade ou mito nessas separações precisa ser investigado com as atenções voltadas para as concepções de teoria do direito que empregamos em classe, vendo a coerência dos suportes bibliográficos para as aulas, compreendendo quais os discursos que assumimos, bem como, diversificando os recursos didáticos que acompanham o desenvolvimento dos conteúdos ministrados. Todo o esforço de separação formal próprio da pedagogia jurídica positivista encontra validade na tendência de outorgar ao direito uma autonomia e supremacia insustentável em relação aos saberes transversais oriundos nos demais conhecimentos, isso certamente, gera consequências negativas a toda e qualquer proposta de formação integral.

O professor de direito diante do escalonamento de regras e da compartimentação enciclopédica que cindiu o direito em ramos, encontra sérias dificuldades em trabalhar com conceitos não jurídicos, não tem sensibilidade à transdisciplinaridade, muitos acreditam até que basta incluir conceitos de filosofia, economia, história etc. e então a intenção transdisciplinar do projeto pedagógico estará assegurada. Segundo Rosamaria Arnt, a transdisciplinaridade é entendida:

... como uma postura perante o conhecimento, indo além da disciplina, articulando Ciência, Artes, Filosofia e Tradições, reconhecendo a multidimensionalidade humana e os múltiplos níveis de realidade, permitindo ao ser a interconexão com a natureza, como o outro, consigo mesmo, alicerçando a ética, ampliando as suas potencialidades humanas, na busca do bem comum²⁵.

As divisões clássicas (público/privado, objetivo/subjetivo) repetidas no curso de direito incidem com maior frequência nos anos iniciais, quando professores dizem estar a ministrar “disciplinas propedêuticas” como Introdução à Ciência do Direito, Teoria do Direito civil e Teoria do Direito Penal vinculada ao eixo de formação fundamental. Assim sendo, inexistindo reflexão e crítica sobre as divisões estruturantes, a ética privatista irá prevalecer no ensino jurídico, estimulando assim, a conformação dos alunos com o estado de coisas da dogmática jurídica.

Essas dicotomias verificadas no currículo jurídico, ora pela presença de regras com o teor separatista, ora pela repetição de discursos docentes que agravam o problema da separação do saber, dão ensejo a outras decorrentes dessa divisão primária, que normalmente aparecem nas disciplinas processuais, trata-se da impertinente classificação que juristas fazem entre de questão de direito e questão de fato, e que os professores ensinam amparados na força do senso comum rejeitando enfrentar os fatos sociais na sua complexidade em face de um discurso frouxo de que quando a matéria é de direito, os fatos tornam-se irrelevantes.

A valiosa consideração de Haide Hupffer registra o significado desta utópica separação que produz efeitos negativos no ensino jurídico, nos seguintes termos:

O positivismo jurídico afastou o fato do Direito, ocasionando uma dicotomia entre a questão de fato e a questão de direito. Ou seja, na vida processual brasileira o fato não existe; o que existe é a norma, pois a doutrina considera Direito apenas aquele pressuposto pela legislação. O problema metodológico da dicotomia questão de fato

²⁵ ARNT, Rosamaria de Medeiros. *Formação de professores e a didática transdisciplinar*. In *Complexidade e Transdisciplinaridade em educação: Teoria e Prática docente*. MORAES, Maria Candida e NAVAS, Juan Miguel Batalloso (orgs). p. 111.

e questão de direito aparece no momento da aplicação do Direito em que se evidencia a subsunção do fato à norma jurídica. O Positivismo não consegue prescindir, enquanto pensamento objetificante da subsunção do fato à norma, assumindo a posição de que o Direito se revela no conteúdo lógico-conceitual das normas positivas que oferece a solução para um problema concreto. Pois, assim como a dogmática jurídica em sua perspectiva positivista esconde o fato através dos conceitos, também o ensino jurídico é moldado para não trazer o fato para os debates acadêmicos²⁶.

A pedagogia jurídica da separação do saber em campos autônomos, que ignora os fatos sociais e a voz dos excluídos do processo de ensino/aprendizagem em nome da prevalência do argumento jurídico formal, é um dos momentos supremos da manifestação do braço do positivismo jurídico na educação jurídica, que se perpetua na sala de aula através de ações pedagógicas unilaterais. Trata-se de uma dicotomia de apreço metafísico sem qualquer explicação sobre a validade de seus fundamentos, mas que é coerente somente com o projeto de ensino jurídico como transmissão de conteúdos dogmáticos, que na essência, prejudicam as aprendizagens complexas porque retiram da cena as questões fáticas explicadas por métodos sociológicos.

O método introduzido pela escola clássica do direito, seguida pelo Brasil desde o surgimento das primeiras universidades, absorveu o modelo legal e exegetico de transmissão do direito, assim, era preciso que os alunos conhecessem o maior número de normas positivadas logo no ensino das disciplinas de iniciação. A ênfase então era ensinar as disciplinas propedêuticas através de um roteiro esquemático em aulas expositivas, diminuindo assim, a interferência de ponderações filosóficas e morais no horizonte do direito para que a noção de sistema permanesse íntegra. No desenvolvimento dessas matérias, tornou-se recorrente a utilização de teóricos da linha formalista e separatista como Pontes de Miranda (internamente) e Recaséns Siches (externamente), que são citados pelos principais manuais jurídicos brasileiros por empregarem uma linguagem jurídica ajustável às separações estruturantes, fortalecidos que são pela reprodução do discurso da autonomia da vontade tido como princípio inabalável do direito civil.

A obra tradicional de Miguel Reale²⁷, adotada constantemente como referência básica em introdução ao estudo do direito, abraça a tese de que toda ciência, para ser bem estudada precisa ser dividida, ter suas partes claramente discriminadas e que o público e o

²⁶ A autora sustenta seu ponto de vista amparada nos argumentos de Castanheira Neves, que rompe com esses dualismos metafísicos. HUPFFER, Haide Maria. *Ensino Jurídico: Um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica*. Viamão, RS: Entremeios, 2008. pp. 41-42.

²⁷ REALE, Miguel. *Lições preliminares de direito*. 27ª ed. São Paulo: Saraiva, 2003. pp. 339-340.

privado encontram quatro razões para as separações, fundadas no interesse, na utilidade, no conteúdo e na forma. O que se percebe do teor dessas distinções é tentativa de dar ao direito estatal uma supremacia que subordina o indivíduo às regras de direito público institucionalizadas, que quando são desobedecidas, faz nascer todo um aparato sancionador para dar eficácia à lei por intermédio do poder do Estado. No entanto, dissemos alhures que a histórica pedagogia tradicional nos cursos jurídicos dá ênfase ao direito privado. Na verdade, o indivíduo protegido é o indivíduo proprietário, daí a maior carga de disciplinas e conteúdos com esse viés dominial, por outro lado, o público se sobressai quando a matéria é penal ou adstrita à administração pública, que incorpora os conceitos rígidos de monopólio da aplicação do direito pelo Estado e da discricionariedade do poder público quando julgar que o interesse em questão é geral. Esse é um paradoxo percebido no direito forense que se repete substancialmente no âmbito do ensino jurídico.

Quando as separações são gestos reiterados no ensino há um estímulo à interpretação fracionada conforme o ramo do direito e o caráter especial da norma, isso significa que pode ocorrer no processo interpretativo o desenvolvimento de outros vícios decorrentes das separações, ou seja, dentro do próprio ramo específico do direito, seja público ou privado serão produzidas regras, procedimentos ou discursos tendentes a tomar a hermenêutica como técnica detalhadamente singular. Nos dizeres de Carlos Maximiliano que corroborava esse modelo de ensino e que ainda orienta a análise de muitos autores legatários da interpretação estruturalista, vemos que:

As disposições de direito público não se interpretam do mesmo modo que as do direito privado; e em um e outro ainda os preceitos variam conforme o ramo particular a que pertencem às normas: os utilizáveis no Constitucional diferem dos empregados no Criminal; no Comercial não se procede exatamente como no direito civil, e, no seio deste, ainda a exegese dos contratos e das leis excepcionais se exercita mediante regras especiais²⁸.

Podemos constatar que o ensino orientado por esse caminho, em que a interpretação adota a noção de lógica formal, muda de técnica conforme o interesse em jogo, quanto maior o nível de especialidade e privatização dos interesses, tanto mais deverá o interprete conhecê-la para então forjar uma “boa aplicação”. Nesse cenário, o direito além de se confundir com a lei, exige do interprete o domínio aparente de todas as regras especiais, cujo critério de escolha será dado ao juiz em deliberar qual a melhor e mais apropriada. Ora,

²⁸ MAXIMILIANO, Carlos. *Hermenêutica e aplicação do direito*. Rio de Janeiro: Forense, 14ª ed. 1994. p. 303.

como o Direito Privado e o Direito Criminal foram historicamente mais detalhados em códigos e em leis especiais, porque regulam o patrimônio e a liberdade dos indivíduos, a prática docente tende a estimular a formação de profissionais para as contendas individuais que protegem o patrimônio dos indivíduos e de outra banda, para o viés sancionador das condutas digressivas tipificadas criminalmente pelo Estado.

A partir da consolidação das divisões estruturantes na experiência jurídica tradicional, tanto na organização dos conteúdos legislativos quanto na distribuição didáticas dos temas contidos nos manuais jurídicos, que são utilizados frequentemente nas bibliografias básicas das disciplinas clássicas, não se estimula um aprendizado crítico e reflexivo que é a recomendação sugerida pelas recentes regulamentações do ensino jurídico. Infere disso, que os fundamentos do currículo na direção das competências e habilidades humanistas não são atendidos em face da barreira teórico-metodológica que separaram o direito em campos autônomos e ainda pelas deficientes práticas pedagógicas.

2.5 A SEGMENTAÇÃO DO ENSINO DO DIREITO CIVIL E A NECESSIDADE DE REVISÃO DE CONTEÚDOS

A doutrina da pedagogia positivista é transmitida com maior incidência no magistério do Direito Civil, haja vista que por sua própria natureza histórica enveredou pela tendência individualista, fortemente arraigada à tradição das codificações napoleônicas. Ora, se somarmos a influência da tradição romano-germânica, a vinculação às grandes codificações com a cultura docente de lecionar pelo ritmo do código, o processo educativo, de certa maneira deixará pouco ou quase nada para a autonomia e liberdade docente, gerando um aprisionamento do ensino à aula como palestra, pois os programas codificados das disciplinas sugerem somente enfrentamento de conflitos individuais tal como previsto na ótica do legislador.

Tomando-se por base o acervo hereditário da dogmática desenvolvido no Direito Civil, organizado por conteúdos curriculares positivados, percebe-se uma clara opção ideológica e metodológica pelo individualismo e pelo formalismo na seleção dos assuntos e temas constante das matérias. Associado a isso, a aula de direito civil se desenvolve por meio de exposição de normas e conceitos dogmáticos fundada no critério professoral das verdades preconcebidas. É um estilo pedagógico pragmático que combina o ensino de noções genéricas sobre os institutos jurídicos codificados manejados através de aulas verbalizadas, que são

relevantes para o propósito do sistema jurídico vigente exatamente por priorizar o ensino como transmissão de ideias sem a reflexão sobre a maneira como essas informações estão sendo recepcionadas pelos destinatários da educação: os alunos.

Na lógica do positivismo tecnicista, os temas em direito civil são dispostos como institutos estanques entre si, com os títulos das unidades dos programas disciplinares descritos nas nomenclaturas dos institutos. Em Teoria do Direito Civil, por exemplo, dispõe-se da seguinte maneira: Noção de direito; Direito civil; A Codificação do Direito Civil; Relação Jurídica; Direito Subjetivo; Pessoas; Bens; Fatos Jurídicos²⁹. Tomando-se por base a tendência dos novos projetos pedagógicos que tentam incorporar aptidões críticas aos alunos e observando-se a disposição segmentada de conteúdos, logo vemos diante de um paradoxo metodológico, revelado pelo distanciamento entre o que se pretende fazer e o que realmente é possível ser feito a partir da proposição dos conteúdos institucionais oferecidos no rol de assuntos de Teoria do Direito Civil. Nesse especial particular, apesar de cada unidade comportar subitens que objetivam delimitar o alcance dos institutos, mesmo assim, não há liberdade docente para problematização crítica diante do poder com que tais conteúdos herméticos são sugeridos aos discentes, todos eles detalham exaustivamente os institutos através de noções; conceitos; classificações; elementos; importância; fontes; distinções; espécies etc.

Em Teoria do Direito Civil quando a proposta de conteúdos funda-se em títulos estáticos, a partir dos quais se projeta a atividade docente, a exemplo do que consta nas ementas e nos conteúdos do Curso de Direito da Ufpa, a matriz programática da disciplina não deixa dúvidas sobre o objeto do ensino: o de transmitir o máximo de informações dos institutos consolidados pela dogmática, exaltando-se os aspectos conceituais e classificatórios na sucessão esquemática escalonada pelo legislador. Essa dimensão pedagógica dos conteúdos tem no critério expositivo de aula o seu método por excelência à medida que a descrição genérica dos quesitos do programa, ocupa todo o tempo destinado para a execução do curso.

A aprendizagem de conteúdos que priorizam somente a conceituação e a classificação de institutos jurídicos, desprezando o nível de desenvolvimento e os conhecimentos prévios dos alunos, corrobora para o acúmulo irrefletido de fatos ou categorias

²⁹ Essa distribuição de conteúdos está contida no programa de Teoria do Direito Civil do curso de direito da Ufpa, em vigor em que se observa o reforço nas técnicas de interpretação contidas na lei de introdução às normas, e ainda em outros tópicos, diferencia-se detalhando vários institutos com opções nítidas por classificações segmentadas.

que omitem as fontes teóricas em que essas classificações se amparam, por outro lado, se no momento histórico vivente buscamos consolidar uma aprendizagem construtivista³⁰ que integrem os alunos democraticamente no processo educativo, outras habilidades se impõem como relevantes, como a capacidade de comparar, revisar, identificar semelhanças, reconstruir etc. Por essa razão, a revisão dos conteúdos clássicos da Teoria e do Direito Civil, associada à mudança na postura frente aos temas, são fundamentais para a concretização de uma educação jurídica libertadora, em que professores e alunos protagonizam o processo de ensino/aprendizagem.

Da maneira como o conteúdo de Teoria do Direito Civil está petrificado, não há em nenhuma etapa do programa a possibilidade de se estabelecer vinculações estratégicas entre conteúdos jurídicos e não jurídicos tão significativos para desenvolver habilidades de reflexão e argumentação, não se há nesse rol positivo de unidades uma estreita vinculação com direito constitucional ou com as circunstâncias práticas de relação com a vida dos discentes, cada vez mais as disciplinas teóricas se distanciam das práticas, ou seja, o magistério de disciplinas como a Teoria do Direito Civil não incorporam atitudes significativas em que a aprendizagem para a resolução de problemas seja posta como prioridade, talvez esteja na base desse equívoco pedagógico, a assunção pelos docentes de que as disciplinas teóricas adotam caráter propedêutico e de iniciação, daí o porque da opção pela descrição formal de institutos jurídicos no ambiente acadêmico.

Apesar da repetição histórica de práticas herméticas que mutilam a aprendizagem para resolução de questões complexas, os próprios artífices desse estilo pedagógico que está em crise, compreendem a defasagem do paradigma, pois a crise do direito é também uma crise do ensino conforme assevera Streck³¹:

A crise do ensino jurídico é, antes de tudo, uma crise do direito, que na realidade é uma crise de paradigmas, assentada em uma dupla face: uma crise de modelo e uma crise de caráter epistemológico. De um lado os operadores do direito continuam reféns de uma crise emanada da tradição liberal-individualista-normativista (e iluminista, em alguns aspectos); e, de outro, a crise do paradigma epistemológico da filosofia da consciência. O resultado dessa(s) crise(s) é um direito alienado da sociedade, questão que assume foros de dramaticidade se compararmos o texto da constituição com as promessas da modernidade incumpridas.

³⁰ Na concepção construtivista de aprendizagem os conteúdos não podem se resumir a descrição de conceitos uniformizadores, devem envolver igualmente, conteúdos factuais, principiológicos, procedimentais e atitudinais, uma vez que nessa concepção busca-se a formação integral da pessoa. ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 40.

³¹ STRECK, Lenio Luiz. *Hermenêutica jurídica em crise: Uma exploração hermenêutica da construção do direito*. 8ª ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do advogado Editora, 2009. p.79.

A partir dessa constatação teórica a crise do ensino do direito é também da aprendizagem do direito, porque a indefinição sobre qual estilo de educação jurídica deve ser colocada em prática na sala de aula a partir do projeto pedagógico, traduz o nível de inconsistência do ensino e com efeito da aprendizagem, manifestada claramente na pedagogia do Direito Civil, que resiste incólume nas suas trincheiras institucionais e dogmáticas em absorver o novo constitucionalismo em curso na história.

A fragmentação do ensino alcança o docente e aprofunda a situação de isolamento em que está submetido, ele mesmo é uma vítima do projeto pedagógico positivista e incapaz de vislumbrar a totalidade e significação desse projeto, com efeito, a intervenção docente limita-se àquela disciplina específica e não alcança o sentido interdisciplinar, nem mesmo em face dos temas jurídicos aproximados, isso dificulta o diálogo acerca dos objetivos do ensino jurídico.

Devido a pouca aptidão dos docentes para com o verdadeiro sentido do magistério jurídico como prática que conjuga conteúdos e estratégias pedagógicas, sujeito que está a mudanças de rumos, o currículo jurídico será tomado apenas por aquilo que está rigidamente regulamentado no projeto político-pedagógico, que habitualmente é elaborado solitariamente por um ou outro professor de “notório saber”, configurado em documento formal alijado do diálogo e sem direção para formação jurídica integral. De outra banda, uma leitura coerente com os desafios do pluralismo contemporâneo, não resume o currículo ao projeto, mas o amplia para as regulamentações exógenas sim, e o reduz para a dinâmica da prática docente consubstanciada na vida cotidiana com as pessoas e com os conteúdos, ou seja, o projeto político-pedagógico deve ser uma matriz educativa flexível, avaliado constantemente e sujeito às modificações a partir das decisões democráticas da comunidade jurídica.

As regulamentações estatais, o projeto político-pedagógico e prática docente que viabilizam os planos coletivos ou pessoais no curso de direito estão no núcleo do currículo jurídico, e nada disso pode passar sem a compreensão de que a educação se dirige para pessoas, portanto a intersubjetividade interminável é essencial na condução do processo de ensino/aprendizagem, desta feita o currículo não pode se restringir aos aspectos burocráticos, normas, papéis e procedimentos, sob pena de incorrerem na desumanização da educação jurídica.

Se há uma indefinição sobre o que queremos com a execução do currículo, é por que há uma disputa curricular silenciosa na atuação dos profissionais da educação jurídica,

que se torna acirrada quando o Estado cria novas regulamentações para aferir níveis de qualidade dos cursos jurídicos, que de qualquer sorte obriga a reflexão sobre a normativa exógena correlacionada com as ações pedagógicas do professor que em tese se rege pela autonomia docente.

Se há pelo menos duas opções curriculares, uma pautada nas novas regulamentações e outra na resistência da pedagogia positivista no ensino jurídico, considerando-se todo o aparato histórico consolidado na reprodução dos seus conteúdos formais, percebe-se a vitória da concepção de currículo autoritário do modelo liberal, em face da centralidade e rigidez do projeto pedagógico, do conteúdo disciplinar estático baseado em institutos, da aula descritiva de conceitos e da adoção dos manuais clássicos como livros didáticos inclusos nas bibliografias básicas das disciplinas tradicionais como Direito Civil, Penal, Administrativo e Processual.

Em pleno cenário de crise de paradigmas que alcança o direito por variados ângulos (teórico, filosófico ou metodológico), a disputa pelo currículo jurídico é intensa, com a consideração de que a concepção dogmática se sobressai, haja vista as insuperáveis unidades legisladas que prestigiam a reação conservadora através dos conteúdos dogmáticos, manifestados na substância e na forma dos pontos abordados. As considerações de Miguel Arroyo nos ajudam a perceber a intensidade e a força desses conteúdos rígidos:

Quando o currículo, os conteúdos, a sua transmissão e aprendizagem viram um território e um ritual sagrado, tudo fica intocável e inevitável. Até para os docentes. Não é possível a crítica, a desconstrução o reordenamento. Os docentes são levados a incorporar uma postura de defensores intransigentes dos conteúdos e dos rituais de sua transmissão-apreensão, ainda que sua criatividade seja cerceada e ainda que milhões de percursos escolares sejam truncados³².

A dimensão do “currículo autoritário” está presente na definição dos conteúdos e na sua posição temática que recai em único campo de análise, isso é perceptível, por exemplo, no estudo do direito de personalidade, analisado na Unidade VI “Pessoas” do programa de Teoria do Direito Civil da Ufpa, sendo abordado especificamente na subunidade “Pessoa Natural ou Física”. Os aspectos sobre a personalidade desenvolvidos são: Conceito e Caracteres; Capacidade: Conceitos e espécies; Incapacidade: Absoluta e falta de legitimação; Maioridade e Emancipação.

³² ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 46.

Partindo do que está disposto no conteúdo e de como o direito de personalidade está posicionado, sem cunho relacional, não é incerto asseverar que o privilégio será o da abordagem civilista, pois a dimensão programática localiza o assunto exclusivamente no âmbito das relações privadas. Esta escolha metodológica retira dos direitos de personalidade a complexidade que lhe é peculiar, à medida que não estabelece um corte para os direitos fundamentais, prejudicando assim a compreensão da sua racionalidade híbrida³³, atraindo como via de consequência a exploração do conteúdo pela responsabilidade civil enfatizando assim o viés punitivo e patrimonial do direito de personalidade. A incoerência dessa escolha não reside no fato de estar situado no Direito Civil, até porque os direitos de personalidade também encontram justificção na órbita das relações privadas, mas por desprezar o fundamento Constitucional ou por nem sequer estabelecer nexos que levem os alunos a pensar nos Direitos Fundamentais da pessoa, relevante à aprendizagem que se pretende plural.

A partir das evidências dos programas de Direito Civil e tomando-se por base a abordagem excludente sobre o direito de personalidade, haverá um déficit no ensino e na aprendizagem deste assunto, pois a impropriedade na construção e escolha da temática encontra-se centrada em pelo menos três níveis de incongruências: no posicionamento civilista unidirecional; na ausência de interface com a constituição e transversalidade com outros saberes; e na deficiente apresentação da bibliografia básica, subsumida às orientações ortodoxas dos manuais positivistas clássicos.

Em razão da diretiva das faculdades em fornecer programas e conteúdos preestabelecidos, os docentes de direito na graduação, ainda não foram capazes de fazer das unidades uma sugestão de atitudes propositivas interligadas com outros saberes fora da descrição metafísica do direito. O desencontro está na constatação de que os projetos pedagógicos, em suas justificativas, sugerem conteúdos transversais, no entanto, suas definições estão estipuladas como institutos apartados legalmente. Uma boa saída em Direito Civil que merece realce, seria, já na formatação e execução dos conteúdos, enveredar para uma comunicação relacional com problemas controvertidos que fogem a órbita normativa, isso de certa forma, contribuiria para a transdisciplinaridade e o estímulo da autonomia docente na condução do magistério com liberdade e criatividade, utilizando-se materiais didáticos diversificados propícios para abordagem das questões imbricadas.

³³ MELLO, Cláudio Ari. *Contribuições para uma teoria híbrida dos direitos de personalidade*, in SARLET, Ingo Wolfgang (org). *O novo código civil e a constituição* (org). Porto Alegre: Livraria do advogado, 2006. pp. 69-100.

A construção dos conteúdos em direito que absorva as diretrizes democráticas do processo ensino/aprendizagem pelo empenho cooperativo dos docentes na criação dos saberes, supõe que os títulos e subtítulos dos programas sejam não uma segmentação de tópicos codificados e ratificados pelos manuais, mas uma recomposição temática adaptada ao projeto pedagógico e às recentes regulamentações. Os conteúdos devem passar por ajustes teóricos e metodológicos tornando-os mais longos na proposição relacional em oposição à menção de institutos pontuais e desconexos. Essa mudança pedagógica haverá de demandar compromissos coletivos com as demandas insurgentes, possibilitando uma postura ativa com a ética constitucional de modo que os protagonistas: professores e alunos façam da academia um ambiente de contínuo diálogo voltado para o desenvolvimento humano.

Machado³⁴ ao perceber a necessidade de reformulação dos conteúdos jurídicos em face dos movimentos históricos, científicos e pedagógicos, assim pondera:

É preciso notar que os conteúdos programáticos das disciplinas são ‘conteúdos vivos’, em permanente processo de retificação, a fim de que possam acompanhar a dinâmica histórica do direito que é também um fenômeno ‘vivo’, em constante mudança, tanto do ponto de vista legislativo quanto do ponto de vista histórico e científico. De fato as concepções de direito e a sua metodologia estão sujeitas a processos permanentes de revisão pela história e pela ciência. Além dessa constante dinâmica de retificação histórica, legislativa e teórica, é bom lembrar que os conteúdos das disciplinas e suas respectivas ementas devem sofrer as necessárias adaptações de acordo com os objetivos que se pretende alcançar com determinado projeto pedagógico. Daí por que não deve haver uma proposta única ou definitiva, nem muito menos de validez ou pertinência universal, para todo e qualquer tipo de projeto pedagógico em qualquer espaço e tempo.

Ao tomar a direção de colocar em prática conteúdos que demonstre abertura para estudos transversais e tomando por base a historicidade e plasticidade dos mesmos, aos poucos professores de direito assumirão o compromisso de que mexer no projeto pedagógico deve ser uma atitude permanente, é obvio que essa ruptura ensejará um refazer constante de temas, objetivos, conteúdos e práticas pedagógicas.

Incorporar esses níveis de mudanças obrigará professores a ministrar mais de uma disciplina, desafiando seus próprios medos provocados pela leitura compartimentada do direito herdada do positivismo. Essa tendência, ao que nos parece é relevante para estabelecer o trânsito aberto de conteúdos e ainda para forjar a reflexão interna sobre o sentido específico da disciplina, que historicamente foi engessada como corpo organizado de institutos

³⁴ MACHADO, Antonio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 167.

preestabelecidos, que igualmente não se exime de críticas pelo discurso contemporâneo da transversalidade de saberes que sinaliza para uma nova dinâmica democrática do ensinar e aprender.

Seguindo essa mesma toada em Direitos das Obrigações também são descritos conteúdos estanques e formais a partir de institutos clássicos. Inicialmente consta no programa um escalonamento conceitual de obrigações da seguinte maneira: conceito, fontes, classificação, modalidades obrigacionais, inadimplemento, assunção de dívida, extinção das obrigações, liquidação das obrigações³⁵. É nítido o desejo de repassar conteúdos como quesitos compartimentados, cuja prioridade reside na conceituação superficial do instituto, limitando-se pela orientação metodológica de fazer da disciplina um receituário de normas imperativas e abstratas.

No programa da disciplina Direito das Obrigações, ministrada no terceiro bloco, são perceptíveis as orientações ortodoxas vinculadas ao texto normativo e de fortalecimento dogmático do ensino, trata-se de uma realidade que professores de direito não conseguem escapar, pois os conteúdos estão inexoravelmente vinculados aos títulos e capítulos do Código Civil, por isso não resta alternativa senão ensiná-los pelos esquemas conceituais e classificatórios sugeridos. As obrigações ensinadas com esse perfil resumem-se numa interminável relação entre credor e devedor de cunho patrimonial, assumidas como categorias sem qualquer sentido histórico e transmitidas com força de autonomia, até em face da Constituição, que hodiernamente faz uma opção clara pela personificação das relações privadas em detrimento da excludente concepção patrimonialista.

A escolha dos assuntos em Direito das Obrigações privilegia o emprego de princípios especiais do modelo positivista exclusivo, corroborando para que na prática docente seja dada ênfase à autonomia da vontade, que rodeia todos os conteúdos constantes das ementas, não se encontrando sequer uma pequena relação com os direitos de personalidade, por exemplo, nem tampouco atenção ao disposto no art. 1º II e 170 da Constituição Federal, que na verdade submete as relações obrigacionais, à dignidade humana, ao trabalho, à livre iniciativa, à existência digna e à justiça social, ou seja, a autonomia da vontade, não pode ser tomada segundo critérios absolutos, tal como querida pela dogmática refratária, mas ensinada com o olhar centrado na dignidade humana. Por essa razão, os conteúdos de Direito das Obrigações necessitam enfrentar a crítica decorrente das novas

³⁵ Esta formatação de Direito das Obrigações encontra-se definida na ementa da disciplina no curso da Ufpa, observando a evolução das disposições dos assuntos conforme títulos e capítulos do direito legislado, temas constantes nos artigos 233 a 480 do Código Civil.

conquistas da sociedade através de um processo de revisão temática que introduza outros saberes submetendo-os aos compromissos constitucionais.

Na era do constitucionalismo contemporâneo, a própria expressão autonomia da vontade, como princípio civilista especial pretérito, revela-se imprópria, dando azo para a autonomia privada, mais coerente com o cenário de transformação das relações privadas, em que a busca da vida digna e a proteção do mais fraco no horizonte constitucional, impõem-se como práxis de juristas e professores. As considerações de Silva³⁶ sobre esse contraponto tornam-se relevante:

A autonomia privada deve ser compreendida hoje como um espaço de competência normativa do sujeito privado, a servir de base à atuação privada. No entanto, deve-se proceder aqui uma importante distinção. De um lado, esse espaço significa um mínimo de substrato para livre o desenvolvimento da personalidade ou como consectário direto da dignidade da pessoa humana, que, sem ela, não poderá ocorrer na sua plenitude. De outro lado, a autonomia privada é um modo de realizar a atividade econômica, no que se distingue mais diretamente do regime da economia planificada. Nesse campo, a autonomia privada é um princípio, já funcionalizado por uma série de outros que, nos casos específicos, pode sobrepujá-la ou moldá-la, conforme os pesos e as importâncias específicas para o caso concreto, como ocorre com a defesa do mais fraco economicamente (consumidor) ou do meio ambiente.

A partir de tais considerações, não se trata apenas de mudança de nomenclatura, mas de compreensão teórica que produza uma nova atitude didática a quando da execução dos conteúdos de Direito das Obrigações. Assim, para colocar em execução um projeto que atenda aos reclamos da educação jurídica para a emancipação, há uma urgência metodológica de se mitigar os conceitos individualistas e patrimoniais, muito corriqueiros nas obrigações, introduzindo abertura a interrelação com disciplinas, fugindo a reprodução vazia de conceitos abstratos. No entanto, a ação pedagógica inovadora não se divorcia da necessidade de reordenação dos conteúdos, tornando-os instrumentos curriculares flexíveis, o que naturalmente induz a reconstrução das unidades e subunidades sem que sejam guiados obrigatoriamente pela diretriz do Código Civil, pois o ensino assim realizado inviabiliza a aprendizagem significativa.

Uma tradição perniciosa na definição de conteúdos de Direito das Obrigações, pode ser notada no enfoque relativo às modalidades de obrigações que além seguir os herméticos contornos legais, reitera nos dias atuais os esquemas clássicos como: obrigação de

³⁶ SILVA, Jorge Cesa Ferreira da. *Os princípios de direito das obrigações no novo Código Civil*. in SARLET, Ingo Wolfgang (org). *O Novo Código Civil e a Constituição* (org). Porto Alegre: Livraria do advogado, 2006. p. 125-126.

dar coisa certa e incerta; obrigação de fazer e não fazer; obrigação divisível e indivisível; obrigação líquida e ilíquida; obrigação de execução instantânea e continuada; obrigação condicional, modal e a termo; obrigação de meio, de resultado e de garantia; obrigação principal e acessória. Ora, iniciar uma unidade fazendo esses contrapontos abstratos estimula um ensino centrado na conceituação da dogmática positivista individualista, em que terceiros e a sociedade não interessam para as relações privadas. Essa metodologia de ensinar obrigações pela autonomia da vontade viola os princípios constitucionais da função social dos contratos e das obrigações, da probidade e da boa fé, consoante artigos 421 e 422 da Constituição Federal.

Por que então, apesar do texto Constitucional, até a presente data os conteúdos de Direito das Obrigações e Contratos não incorporam a temática da função social nas suas unidades, sem que isso represente apenas adicionar palavras bonitas no conteúdo, mas dando-lhes significado como diretrizes hermenêuticas e principiológicas, ao lado de cláusulas gerais como a boa-fé e a probidade? A resistência à mudança na construção e execução de conteúdos reside na dificuldade de docentes em adotar nova pedagogia, que em ocorrendo, mudará a teoria das relações privadas; que ensejará mudança de metodologia do ensino; que provocará novos compromissos, inclusive com a qualidade do curso e com a formação ético-profissional do egresso. Para tornar viável essa jornada é imperioso que professores de direito abandonem as ações de planejamento solitárias, encampando a missão cooperativa e comprometida com a transformação social, esse é o grande desafio da educação jurídica nesse início de século XXI.

2.6 HERMENÊUTICA OU TÉCNICA DE INTEGRAÇÃO NA EDUCAÇÃO JURÍDICA

A pedagogia tradicional positivista, ao lidar com as questões relativas à hermenêutica, transforma a interpretação numa atitude meramente formal atrelada às técnicas ínsitas na Lei de Introdução às Normas, vista como única solução regular e estratificada dos problemas jurídicos. Segundo essa lógica jurídico-formal a interpretação perpassa pela subsunção de fatos às normas, tomando-se a decidibilidade jurídica como um sistema fechado, silogístico e objetivo, adstrito à ideia de direito como norma estatal destinada à regulação de condutas ilícitas. Na verdade esses mandamentos dogmáticos quando colocados em prática nas academias pela pedagogia tradicional, toma a interpretação como um sistema conjugado de soluções previsíveis, repassadas por meio de fórmulas e métodos escalonados,

tal como descrito nas regras da legislação ordinária, ou nas recomendações dos manuais dogmáticos de “juristas consagrados”.

Silva Filho observando a repercussão do ensino da hermenêutica jurídica centrada na dogmática percebeu que:

O debate acerca dos tradicionais métodos ou técnicas de interpretação jurídica insere-se em uma reflexão mais ampla, que reporta às origens e fundamentos do “método jurídico”, tema que, analisado à luz das teorias dogmáticas que historicamente forjaram a ciência do Direito, leva ao entendimento do estado atual da questão. Dito de outra forma, o tratamento oferecido tradicionalmente à hermenêutica jurídica – engessada pela dogmática na noção de métodos interpretativos – não consegue dar conta dos fenômenos produzidos no Direito frente às demandas da realidade social, em constante transformação³⁷.

À Luz do que foi dito, quando se examina o texto da Lei de Introdução às Normas, antiga Lei de Introdução ao Código Civil, em seu artigo 4º, infere-se que o critério ali insculpido para a resolução de conflitos é nitidamente escalonado, em que o interprete deve buscar *a priori* a solução dos conflitos partindo-se da lei e na lacuna, serve-se da analogia, dos costumes e dos princípios gerais do direito. Essa lição, que é incansavelmente repetida nos cursos de direito do Brasil está pautada na velha teoria das fontes, com raízes na escola da exegese, reproduz-se por meio de comandos legislativos sem a devida consideração constitucional e representa assim, uma verdadeira subversão hermenêutica³⁸, à medida que os princípios fundamentais da Constituição, postos no vértice do sistema, jamais poderiam ser buscados somente a quando do esgotamento das regras contidas na Lei de Introdução às Normas.

Essa ordem de conteúdos relativos à interpretação no seu sentido tradicional normalmente são abordados em Introdução à Ciência Direito no item fontes do direito³⁹ onde se analisa apenas os aspectos conceituais das diversas fontes jurídicas. Já a interpretação e integração do direito, pelo que está consolidado no projeto pedagógico da Ufpa, é um conteúdo com a marca propedêutica, cujo exame tem uma dimensão teórica a partir do escalonamento das fontes, e noutra, um sentido formal de adoção dos critérios legais de

³⁷ SILVA FILHO, José Carlos Moreira da. *et al. Ensino do Direito e Hermenêutica Jurídica: Entre a abordagem metodológica e a viragem linguística*. In CERQUEIRA, Daniel Torres e FRAGALE FILHO, Roberto. *O Ensino Jurídico em Debate: O papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica*. Campinas. SP: Millennium Editora, 2006, p. 26.

³⁸ TEPEDINO, Gustavo. *Temas de direito civil – Tomo II*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006. p. 25.

³⁹ Construção pertencente ao programa curricular disposto no projeto político-pedagógico da Ufpa. O tema relativo às fontes do direito está localizado em Introdução à Ciência do Direito, já a política de integração ínsita na Lei de Introdução às Normas são vistas em Teoria do Direito Civil.

aplicação. Os fundamentos teóricos e metodológicos da teoria das fontes, da interpretação e aplicação do direito privilegiam um ensino centrado na técnica de repetição de fórmulas abstratas e não se destinam a resolução de casos concretos.

A questão do enfrentamento hermenêutico na educação jurídica representa um dos problemas nevrálgicos da atualidade, pois as indefinições sobre o que se quer com a hermenêutica forja reflexões de cunho teórico, filosófico e metodológico. Não há no currículo ou no projeto pedagógico uma orientação sobre qual leitura deve prevalecer no processo educativo sobre a hermenêutica jurídica, se a tomamos como um processo de reprodução e transmissão de esquemas formais fundados na compreensão, interpretação e aplicação⁴⁰, reafirmando assim a pedagogia tecnicista tradicional, ou por outro lado, se os desafios constitucionais nos sugerem as trilhas ontológicas da hermenêutica, supondo a recolocação do problema na matriz filosófica, portanto insubmisso às formas e técnicas do cartesianismo, mas voltado para a interpenetração dessas três categorias a partir da linguagem.

Essa ausência de diretriz pedagógica sobre a condução dos estudos hermenêuticos resultou na adoção da concepção mais confortável e adaptada ao sistema ortodoxo do direito, qual seja: o estudo pela análise dos métodos e das escolas do pensamento interpretativo, examinados tão somente pela historicidade e conceituação segundo o normativismo. O emprego da aula expositiva funciona como um meio eficaz para o ensino dos métodos e um facilitador da transmissão das generalidades desse conhecimento. Como a dimensão do ensino gira em torno da transmissão de saberes abstratos, acumulados pelos docentes, não se vislumbra a possibilidade de uma hermenêutica com dimensões práticas úteis para a resolução de problemas de ordem social, ou ainda que possibilite a exploração dos argumentos desenvolvidos nos casos jurisprudenciais complexos, por isso o estudo de caso⁴¹, na tradição do ensino brasileiro tem sido deixado de lado como didática mais atraente.

Ao sonegar no currículo a utilização de outros meios didáticos que justifiquem uma intervenção pedagógica em prol da compreensão crítica dos argumentos das jurisprudências complexas, ratificou-se uma grave lacuna na proposta da educação jurídica.

⁴⁰ Segundo Gadamer, na velha tradição romântica o problema hermenêutico se dividia em *subtilitas intelligendi* (compreensão), *subtilitas explicandi* (interpretação) e *subtilitas aplicandi* (aplicação), essa visão romântica e compartimentada cede lugar para a noção unitária que toma a compreensão, a interpretação e a aplicação como questão central da filosofia da linguagem. GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 406.

⁴¹ O método de estudo de caso pode ser um importante auxílio nos estudos hermenêuticos, capaz de concorrer com o exclusivismo da aula palestra como transmissão de conteúdos, podendo estimular a busca independente pelos conteúdos e a capacidade de desenvolver raciocínios jurídicos, familiarizar o discente com a linguagem jurisprudencial e despertar sua curiosidade. RAMOS, Luciana de Oliveira e SCHORSCHER, Vivian Cristina. *Método do caso*. GHIRARDI, José Garcez. *Métodos de ensino em direito: Conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 54.

Ficou evidente esse defeito organizativo do currículo à medida que a hermenêutica, durante longo período fez parte do programa de Introdução ao Estudo do Direito, portanto com enfoque propedêutico e superficial, só agora, a partir do projeto vigente, é que se verificou a possibilidade do estudo desse conteúdo em lugar específico com a criação da disciplina *Hermenêutica Jurídica*. Todavia, ainda nos deparamos com barreiras metodológicas insuperáveis isoladamente, porque se o ensino do direito em geral ainda guarda predomínio e coerência no estudo de textos legislativos, a hermenêutica jamais poderá ser uma atitude prática apreciada nos diversos conteúdos curriculares, podendo também mesmo nessa nova feição – como disciplina autônoma – ficar adstrita a recitar os movimentos das escolas do pensamento hermenêutico.

As históricas amarras do ensino jurídico ao liberalismo clássico pelos métodos formais e os critérios escalonados de interpretação, sempre se impuseram como referencial da prática docente pela verbalização de modelos para a solução de conflitos individualista. Na concepção do ensino positivista excludente, a hermenêutica está indissociavelmente atrelada às técnicas de interpretação, que são estudadas estimulando-se a enumeração e absorção de métodos ou sistemas de interpretação⁴², normalmente analisados unicamente pelo viés conceitual formado na tradição dogmática, as soluções aos problemas hermenêuticos só encontram amparo nas regras formais preestabelecidas, ou quando não é possível fazê-lo, na discricionariedade que juízes conhecem tão bem e que docentes professam alienadamente.

Muitos autores brasileiros ligados à hermenêutica dogmática tradicional, e que inspiraram várias gerações de juristas e professores de direito, seguem ainda hoje, as orientações ortodoxas sobre interpretação de Carlos Maximiliano, proposta nos seguintes termos:

Interpretar é explicar, esclarecer; dar o significado de vocábulo, atitude ou gesto; reproduzir por outras palavras um pensamento exteriorizado; mostrar o sentido verdadeiro de uma expressão; extrair, de frase, sentença ou norma, tudo o que na mesma se contém⁴³.

⁴² As obras clássicas de autores como Paulo Nader, Andre Franco Montoro e Miguel Reale, muito utilizados nas bibliografias básicas das disciplinas que estudam a hermenêutica e interpretação do direito, servem-se desses métodos para a interpretação e aplicação do direito, descrevendo-os conceitualmente. O direcionamento da bibliografia para essa explicação do fenômeno, que exalta o viés individual do direito na interpretação e na aplicação, é um convite para a adoção pedagógica da aula expositiva apta para a enumeração dos métodos de interpretação.

⁴³ MAXIMILIANO, Carlos. *Hermenêutica e aplicação do direito*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1994. p. 9.

Esta concepção de interpretação atrelada à gramaticalidade é, mesmo em tempos de crise do direito, consagrada e repetida em sala de aula, resumindo a hermenêutica a um procedimento mecânico, genérico e arbitrário, forjado na linguagem da harmonia do sistema e posto como importante fator de reprodução da ideologia, dos sentidos, dos valores e das verdades subjacentes ao positivismo jurídico excludente.

Indubitavelmente o ensino das técnicas formais de interpretação faz parte das práticas docentes em classe, sendo transmitidas direta ou disfarçadamente em Introdução à Ciência do Direito, Teoria do Direito Civil, Direito Civil, Direito Penal e Direito Processual, e ainda em disciplinas tradicionais de apreço individualista, objetivando extrair uma espécie de sentido metafísico da norma pelo emprego de orientações contidas no rol de métodos taxativamente inclusos nos manuais. É comum nos afazeres docentes utilizar-se parte do tempo do curso na exposição dos métodos exegético, gramatical, lógico-sistemático, histórico e teleológico para revelar com clareza de autoridade o sentido e o alcance da norma jurídica.

Essa rotina pedagógica de ensinar a interpretação jurídica como sucessão de modelos formais, resultante de uma sequência encadeada de procedimentos técnicos, faz parte da metodologia do projeto positivista e a força da autoridade como se apresenta, talvez deem a dimensão dos desafios do ensino jurídico brasileiro na atualidade, pois a superação dos critérios ortodoxos de interpretação do direito no âmbito da academia, mesmo para aqueles que têm compreensão da importância dos vetores constitucionais, ainda é dificultada pela petrificação da noção de coerência, certeza, segurança jurídica e formalidade nas atitudes interpretativas, redutoras que são do direito à técnica e ao procedimento ínsitas no sentido comum teórico de juristas e professores.

A velha teoria das fontes do direito adotada pela Lei de Introdução às Normas se correlacionada à hermenêutica de base ontológica, que dá sinais de aproximação com a nova filosofia constitucional, forçará uma atitude docente diferenciada sobre a interpretação jurídica com amparo no Estado Democrático de Direito, que certamente irá dar outras orientações para a construção de diversos programas curriculares inclusivos, pois o atual constitucionalismo, provoca colisões com a tradicional teoria das fontes, abrindo assim, possibilidades para a nova hermenêutica que sinaliza para uma educação jurídica significativa e voltada para problemas sociais. Nessa esteira, Lenio Streck assevera que:

Ainda não compreendemos o cerne da crise, isto é, que o novo paradigma, instituído pelo Estado Democrático de Direito, é nitidamente incompatível com a velha teoria das fontes, com a plenipotenciariade dos discursos de fundamentação, sustentada no predomínio de regras e no desprezo dos discursos de aplicação, e, finalmente,

com o modelo de interpretação fundado (ainda) nos paradigmas aristotélico-tomista e da filosofia da consciência. Assim, a teoria positiva das fontes vem a ser superada pela Constituição; a velha teoria da norma dará lugar à superação da regra pelo princípio; e o velho *modus* interpretativo subsuntivo-dedutivo – fundado na relação epistemológica sujeito-objeto – vem dar lugar ao giro linguístico-ontológico, fundado na intersubjetividade⁴⁴.

Pelo que se observa do posicionamento do autor, a teoria das fontes e a hermenêutica como escalonamento de métodos de solução de conflitos, é incompatível com o Estado Democrático de Direito. Como a Lei de Introdução as Normas certamente não sairá do cenário jurídico tão cedo, o que fazer para tornar a educação atraente e significativa diante da dualidade existente? Os professores de direito devem estimular ser criativos em transmitir esses paradoxos em classe e para isso podem contar com um importante recurso didático: A utilização da jurisprudência com seus argumentos e contra argumentos, que além de estimular o debate, pode transitar por diversos conteúdos programáticos sem que seja necessário esgotá-los conceitualmente em aulas expositivas. Resta, contudo, a vontade de refletir sobre os mecanismos aprisionadores da pedagogia tradicional que aniquilam a autonomia docente, buscando-se saídas para mudar hábitos unilaterais com o trabalho coletivo.

Na tradição jurídica individualista, há entre o elaborar e aplicar a norma, uma longa jornada técnica que envolve uma diversidade de atores jurídicos moldados pela ideia de coerência e certeza jurídica. Predomina nesse território uma sujeição aos comandos alienantes da dogmática jurídica, alienante porque oculta as contradições intersubjetivas próprias da arte de interpretar, porque tenta transmitir a interpretação como domínio dos juristas, assim sendo, não há qualquer abertura para a inclusão de estratégias pedagógicas diversificadas senão a aula conferência para transmitir os métodos de interpretação. Em contrapartida, com o advento do Estado Democrático de Direito, a hermenêutica absorve um interpretativismo moral da Constituição⁴⁵ que concretiza a dignidade da pessoa humana, não sendo mais razoável a separação arbitrária entre compreensão, interpretação e aplicação como etapas estanques da hermenêutica, tal como querem os adeptos da interpretação como sistema, por essa razão, vislumbra-se a importância pedagógica de utilização do método do caso e do estudo voltado para problemas, cuja vantagem está no fato de guardar grande coerência com a

⁴⁴ STRECK, Lenio Luiz. Verdade e consenso: *Constituição, Hermenêutica e Teorias Discursivas: Da possibilidade à necessidade de respostas corretas em direito*. 3ª ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris. 2009. p. 193. (destaques no original).

⁴⁵ DUARTE, Écio Oto e POZZOLO, Susanna. *Neoconstitucionalismo e positivismo jurídico: as faces da teoria do direito em tempos de interpretação moral da constituição*. São Paulo: Landy Editora, 2010. p. 68.

postura atual educação que procura focar mais a aprendizagem do que o ensino (GIL, 2011: 184).

Como se percebe a práxis do ensino consubstanciada no currículo jurídico tradicional dogmático, atende a interesses específicos da ordem vigente que em última instância, tem por meta uniformizar o aprendizado supondo a noção de igualdade como algo pronto e acabado, essa concepção predeterminada que ignora as diferenças entre pessoas e a forma singular como aprendem, causa grave prejuízo para a formação com autonomia do discente à medida que o ensino e a avaliação da aprendizagem são uniformizadoras, portanto inadequadas ao momento histórico de sensibilidade ao olhar do outro.

Por essa razão surgem novos desafios entre o ser e o devir da educação jurídica que estão a provocar uma postura pedagógica diferenciada ante a verificação da coexistência entre direitos na perspectiva socializantes e a persistência de direitos individuais dogmáticos, isso deve estimular professores de direito a novos desafios para concretização de Direitos Fundamentais. Ensinar o direito hoje requer outras aptidões docentes como a capacidade de abandonar ideias ortodoxas pouco sustentáveis frente à expansão dos Direitos Humanos.

2.7 AS TÉCNICAS DE INTERPRETAÇÃO TRADICIONAIS REVELAM MESMO O SENTIDO DO DIREITO? E POR QUE OS PROFESSORES AS USAM?

Ensinar o direito nos dias atuais é para os professores e dirigentes uma praxis que pode ser examinada sob duas vertentes, aquela centrada no conformismo com a estruturação clássica que opera com os critérios lógicos de resolução das querelas jurídicas, ou por outro lado, aquela preocupada com os desafios pós-modernos em que os conceitos e definições clássicas passam por processos intrínsecos de revisão, impondo nova lida com os conteúdos e as formas de execução do conhecimento em linha de colisão permanente com as verdades instituídas pelo primeiro modelo.

Qualquer que seja o estilo de educação, positivista ou não, o ensino não se desvincula da aprendizagem, sendo que o paradigma tradicional desenvolveu-se com supremacia devido à forte carga metodológica herdada das práticas jurídicas dogmáticas, em que professores repetem fórmulas sem provocar reflexões sobre as razões de tantas separações estruturantes do conhecimento, nem tampouco discutem o modo como o currículo foi construído por conteúdos formais, priorizando disciplinas processuais com pouco apelo ao debate. As definições de disciplinas, os conteúdos, as unidades e subunidades ínsitas no

projeto pedagógico de direito, estão vinculadas a certos objetivos teóricos e metodológicos explícitos e outros ocultos, que conjuntamente encontram sentido na autoridade do modelo positivista tradicional de educação jurídica excludente das temáticas interdisciplinares.

O discurso jurídico empregado em classe no momento da apresentação dos conteúdos já incorpora em certa medida uma leitura forense e autoritária do conhecimento, fazendo transparecer que o jurídico se sobrepõe aos demais saberes por se tratar de um discurso da norma imperativa, da disciplina e da sanção aos comportamentos aversivos. É muito comum em direito, professores e outros profissionais da área sempre apresentarem determinada solução aos problemas como se fosse uma sentença divina, muito raramente admitem a possibilidade de erro ou contradição nas construções de suas análises e argumentos, admitir um erro de formulação em direito é improvável que aconteça e seria motivo para classificar o professor como de pouca precisão técnica com a ciência.

A experiência forense e a fala dos juristas que tomam os problemas sociais somente amparados na linguagem jurídica, excluindo leituras não normativas, são empregadas pelos professores de direito em suas aulas pela verbalização do legado dogmático de conceitos, fontes e procedimentos aplicados incólumes no tempo de mudança de paradigma. A execução do currículo jurídico acrítico fundado no cientificismo positivista tem sido uma atitude diária de professores na graduação, essa postura parece destoar do sentido precípua a ser dado ao conceito de universidade,⁴⁶ como ambiente autônomo e de reflexão permanente, para mostrar-se amiga dos discursos técnicos e dogmáticos tal como se desenvolve nos litígios forenses.

Em todas as disciplinas jurídicas, sejam elas do Eixo Fundamental, Profissional ou Prático, pelo menos em algum momento da execução do plano de ensino, o professor dará aos conteúdos ministrados um destaque para a interpretação das normas transmitidas aos seus pupilos, visando atender o saber fazer, que se impõe como aptidão necessária a formação dos bacharéis. Apesar de formularmos a crítica sobre a concepção positivista de ensino não se olvida de que a interpretação sempre transitou dentro de todas as disciplinas do currículo tradicional, mesmo nos temas procedimentalistas a questão da interpretação das normas é

⁴⁶ A universidade desde sua origem consagra uma missão de integração entre ensino, pesquisa e extensão, sendo um espaço de desenvolvimento de ideias fundadas na autonomia científica, didática, administrativa, financeira e patrimonial, isso significa que a produção do conhecimento deve ser crítico/reflexiva e não adstrita a rotinas exógenas oriundas da prática forense, tal como ocorre predominantemente com o ensino do direito. BITTAR, Eduardo C. B. *Estudos sobre ensino Jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. 2ª ed. rev. modificada, atual e ampl. São Paulo: Atlas, 2006. pp. 115-116.

essencial ao projeto pedagógico, os professores têm claro de que o magistério deve integrar teoria e prática, e para isso é fundamental ensinar como interpretar o direito.

Os desafios de superação residem aí, pois se a teoria formadora de programas e conteúdos jurídicos está adstrita ao modelo positivo, na sua versão mais dura⁴⁷, a pedagogia da interpretação estará atrelada metodologicamente a concepção teórica predefinida, assim, os dizeres docentes sobre as categorias de interpretação serão, na medida exata, corroborados pelos corolários da interpretação dogmática. Nessa versão a interpretação jurídica regularmente tem o condão de revelar o sentido do direito, equivalente ao metafísico desejo de busca do espírito da lei que ocorre por meio da literalidade do texto segundo a vontade do legislador.

Os métodos de interpretação tradicionais são ensinados em classe, em que alguns são alocados com maior destaque para o fim de revelação do sentido do direito. A percepção de professores sobre os métodos de interpretação de normas encontram fundamento no estilo da técnica formal e dependendo do tipo de caso, alguns são mais apropriados para solução de determinada demanda, trata-se de uma seleção prévia para atender uma variada gama de casos “similares”. A minha geração se surpreendeu com o método sistemático de interpretação das normas, utilizado como critério coerente de relacionamento de regras para alcançar efeito pragmático a partir do envolvimento do maior número possível de regras jurídicas.

Aquilo que talvez fosse o encantamento de alunos na atitude de solução de casos jurídicos, sem que professores se indagassem sobre se isso era mesmo verdadeiro, incorpora o conceito de sistema como um grupo harmônico de normas destinadas a dar ao direito uma coerência metódica e dedutiva, de tal sorte que a interpretação, nesse viés, não aborda considerações contingentes forjadas pelas ciências humanas propositivas de outras respostas, exatamente porque o método sistemático amparado na pseudo-harmonia de normas se sobressai pela ocultação das contradições teóricas, filosóficas e metodológicas próprias da noção de direito como sistema. Segundo Bobbio⁴⁸, autor positivista bastante influente nas academias brasileiras, a interpretação sistemática:

⁴⁷ Nas teses de DUARTE que dialoga com Rafael Escudero, o positivismo jurídico sem qualificativos guarda algumas características: a separação conceitual entre o direito e a moral; a tese das fontes sociais do direito e a tese da discricionariedade judicial. Trata-se, pois, de um positivismo jurídico excludente bastante empregado no magistério superior ao argumento de que incluir a moral daria margem para a incerteza jurídica, daí a necessidade da determinação das fontes últimas do direito como critério de validade, que quando não existem, outorgam aos juízes o poder de criar o direito com ampla margem de discricionariedade. DUARTE, Ecio Oto Ramos e POZZOLO, Susana. *Neoconstitucionalismo e positivismo jurídico: As faces da Teoria do Direito em tempos de interpretação moral da Constituição*. São Paulo: Landy Editora, 2010. p. 31.

⁴⁸ BOBBIO, Norberto. *Teoria do ordenamento jurídico*. Trad. Maria Celeste Cordeiro Leite dos Santos. 10ª ed. Brasília: Editora UNB, 1999. p. 76. (grifos no original).

É aquela forma de interpretação que tira os seus argumentos do pressuposto de que as normas de um ordenamento, ou, mais exatamente, de uma parte do ordenamento (como o direito privado, o direito penal) constituam uma totalidade ordenada (mesmo que depois se deixe um pouco no vazio o que se deva entender com essa expressão), e, portanto, seja lícito esclarecer uma norma obscura ou diretamente integrar uma norma deficiente recorrendo ao chamado “espírito do sistema”, mesmo indo contra aquilo que resultaria de uma interpretação meramente literal.

A consideração do autor já na época chamava a atenção para as insuficiências da interpretação sistemática por deixar sem explicação o significado íntimo de sistema, mas os docentes ainda hoje não exploram essas questões na apresentação das fórmulas sistemáticas, sustentando ao direito e à interpretação um significado de coesão e plenitude à medida que o pressuposto desse método é a organicidade de todas as etapas normativas. Essa sonegação de discussão sobre os defeitos do método sistemático, na verdade, faz do conteúdo uma forma e da forma uma técnica, que transmitida pelo discurso explicativo em aulas expositivas, produz a aferição do conhecimento por resultados quantitativos nas avaliações dos alunos, sobressaindo-se somente o aspecto conceitual do método e nada mais. A sonegação das contradições com vistas a proibir a polêmica passa a ser parte integrante do próprio currículo oculto naquilo que lhe é mais relevante: a transmissão do pacote de conhecimentos pela autoridade do professor.

Devido à predominância do enfoque individualista e dos conteúdos segmentados, disciplinas tradicionais como Direito Civil, Penal, Administrativo e Processual sempre estiveram envoltas com a experiência interpretativa no desenvolvimento das aulas e das avaliações, exige de professores com frequência a adoção prioritária do método sistemático, com objetivo de fazer internalizar nos alunos a busca do maior domínio numérico de conteúdos contidos nas regras para a solução da lide e a relação lógica com todo o sistema jurídico.

Em matéria de interpretação nas academias brasileiras de direito há um elevado gosto de professores pela recitação do texto legal, de onde tiram o início e o fim dos ensinamentos. Há uma opção predefinida de ensinar os alunos a interpretarem o direito tomando-se a norma codificada como pressuposto e como critério para a decisão de certo caso num exercício continuado de subsunção. Como a distribuição de conteúdos regula-se pela cronologia arbitrária do código, é desejável que a interpretação guarde certa lógica e coerência com o todo do sistema, nesse cenário o ato de interpretar é mais ou menos previsível segundo o enredo gramatical da norma.

Quando por outro lado revela-se impossível realizar a interpretação como método e como sistema de soluções previsíveis conforme a gramaticalidade, utiliza-se o discurso corrente de que ao juiz será dada a palavra final e discricionária⁴⁹ para a solução justa do caso. Nunca os professores se incluem no processo interpretativo que é açambarcado pela intersubjetividade, pelo contrário, desconhecem que interpretar coincide com diversos fatores contingentes que contempla o texto, o fato, a vivência, a historicidade, os princípios e a moralidade própria do Estado Democrático de Direito.

Certamente ainda não se foi suficientemente preciso sobre se com o emprego deste enfoque de interpretação, estamos a formar bacharéis ou práticos do direito com aptidões exclusivas para a preparação de petições, segundo certos modelos formais construídos tradicionalmente? O diálogo entre tradição e contemporaneidade, pelo que se percebe não é encontrado somente na construção dos conteúdos ou separação entre o que se convencionou chamar direito material e processual, mas está presente de maneira enfática no modo de ensinar e aferir conhecimentos sobre a arte de interpretar o direito.

O que frequentemente tem predominado no ensino do direito quando se introduz lições relativas à interpretação, em primeiro lugar está à transmissão do rol de métodos estabelecidos nas regras, em segundo o de preparar alunos para conhecer os procedimentos formais e então elaborar corretas petições de acordo com padrões predefinidos. Essa postura de professores desacompanhada de análises críticas sobre o fazer do direito mostra-se como intervenção pedagógica prático-reprodutiva, sendo um legado atribuído ao velho ensino codicista. Sob essa tendência acadêmica de formar pela prática e ver nisso estatuto de cientificidade, é importante frisar o pensamento de Michel Miaille⁵⁰:

... Usamos noções nascidas da prática e conferimo-lhes um valor que elas não tem, acreditando que por serem habituais e estarem largamente difundidas são verdadeiras. Daí a utilizá-las numa investigação dita científica, vai um grande passo. Ele é alegremente dado pelos positivistas. No fundo, estes, tomando as coisas tal qual elas são – ou como elas parecem ser – constroem, ainda que o neguem, todo o seu edifício sobre o conhecimento vulgar e acabam por lhe dar estatuto científico.

⁴⁹ A discricionariedade tem sido duramente criticada pela hermenêutica filosófica, por ser um pressuposto do paradigma positivista que o Estado Democrático de Direito procura superar. Diante do novo constitucionalismo, os juízes não tem legitimidade para a adoção de discricionariedades solipsistas de descoberta dos valores e assim e se arvorarem em preencher lacunas. STRECK, Lenio Luiz. *Verdade e Consenso: Constituição, Hermenêutica e Teorias Discursivas: Da possibilidade à necessidade de respostas corretas em direito*. 3ª ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2009. p. 166.

⁵⁰ MIAILLE, Michel. *Introdução crítica ao direito*. 2ª ed. Trad. Ana Prata. Lisboa: Editorial Estampa, 1994. p. 45.

Não é difícil constatar que o currículo jurídico empregado nas faculdades de tradição positivista está inexoravelmente formatado por programas e conteúdos direcionado predominantemente para habilidade de fazer petições, visíveis nos objetivos das disciplinas do eixo prático, mas que nas disciplinas processuais do eixo profissional são igualmente exigidas sendo que através de situações simuladas. O que se critica no momento não é a importância da habilidade de elaborar petições, mas como tem sido conduzida a partir de padrões formais e individualistas que inviabilizam a liberdade de pensar e de construir outros meios sociais de peticionar. A própria avaliação das peças processuais é tão esquemática que qualquer digressão procedimental será passível de diminuição conceitual ou reprovação, ainda que o conteúdo e os argumentos dos alunos sejam satisfatórios, é preciso, segundo a lógica dogmática, ter maior zelo com a forma, com o procedimento, com os prazos, com os pressupostos de admissibilidade etc.

Nota-se que juristas brasileiros positivistas⁵¹ com influências decisivas no magistério da interpretação na concepção positivista tradicional, tratam a compreensão da norma, ora como método, ora como elemento necessário à própria compreensão, assim os elementos (ou métodos) gramaticais, lógicos, sistemáticos, históricos, sociológicos e teleológicos são vistos como instrumentos para a fixação do sentido e alcance da norma jurídica. Percebe-se assim, que a disposição dos critérios, elementos ou métodos de interpretação na versão do positivismo predominante, corrobora o ensino conteudista que é definido pelo Direito Estatal. No conjunto, todos os métodos servem para exaltar a dogmática tecnicista na aula de direito, cuja habilidade primeira será a desenvolver o conhecimento conceitual descritivo e formal da prática.

Outro critério interpretativo desenvolvido com vigor em classe é o chamado teleológico, empregado com ênfase nas matérias propedêuticas e no Direito Civil para alcançar a justiça em seu estágio final. No nosso ordenamento jurídico, o critério teleológico foi incorporado pelo art. 5º da Lei de Introdução às Normas através da vaga noção de fim social e bem comum, e que segundo o positivismo tem se apresentado como critério útil para aplicar o direito coerente com a sociedade, porque, a princípio se impõe como tentativa de

⁵¹ Hermenêutica e interpretação do direito sempre foram estudadas como método, como forma e como técnica. Os manuais utilizados como instrumentos didáticos nas academias adotam essas orientações. As obras clássicas de Miguel Reale, Paulo Nader e André Franco Montoro, para não citar outros, foram, como ainda são, utilizadas nas bibliografias básicas de disciplinas que cuidam da temática da interpretação, nelas manifestam-se as orientações ingênuas de incluir a hermenêutica como campo introdutório ao estudo do direito, não se vê um desenvolvimento para casos, para contradições, para problemas, em fim para a constitucionalização desafiantes da nossa era.

superação dos critérios exegéticos tradicionais⁵², todavia, o que se esconde nessa opção teórica e metodológica é a ideia de discricionariedade, entendida como liberdade de compreensão *a priori* da Lei e do Direito feita por magistrados, que dão a última palavra sobre o significado de todas as cláusulas gerais contidas no ordenamento jurídico, inclusive revelando o sentido de fim social e bem comum, os seja, a partir da abertura dada pelo critério teleológico no direito brasileiro, os juízes descubrem a medida exata da compreensão e da aplicação, fazendo com que as cláusulas gerais sejam objetivadas tecnicamente na sentença.

Na concepção do ensino jurídico positivista, as cláusulas gerais instituídas em abundância nas relações privadas e no corpo do Código Civil, são transmitidas como conceitos que aparentam uma compreensão geral e uniformizadora, mas que guardam sentido nas soluções decisionistas de magistrados no momento de interpretarem e aplicarem o direito ao caso concreto. Essa fala academicista e compartimentada do ensino das cláusulas gerais acaba por conferir ao interprete a possibilidade de corrigir os defeitos do sistema imbuído de um espírito subjetivamente ético. Segundo Streck:

Em pleno paradigma do Estado Democrático de Direito em que os princípios resgatam o mundo prático, não parece recomendável – sem um adequado “cuidado constitucional” – que o Código Civil reintroduza, no direito, cláusulas que autorizem o juiz – solipsisticamente – a “colmatar lacunas” ou incompletudes legislativas, a partir da “descoberta” de valores que estariam em uma metajuridicidade.⁵³

Hodiernamente não é razoável admitir soluções fora do Estado Democrático de Direito em que os princípios constitucionais funcionam como balizadores do processo hermenêutico, e este ensinamento filosófico se distancia cada dia mais das técnicas e formas construídas pela dogmática decadente, desse modo às cláusulas gerais devem encontrar o fechamento hermenêutico em face dos princípios norteadores do novo constitucionalismo e não servir de alibi para concretizar subjetivismos intoleráveis, o que parece ser necessário estimular é que a aula de direito faça essa exploração cotidiana.

Que as técnicas de interpretação tomadas como métodos ou critérios desvirtuam a compreensão não servindo para descoberta do sentido e espírito da lei, contra isso nada se argumenta em oposição, contudo, apesar dessa percepção, por que professores de direito na

⁵² Oficialmente, através do art. 5º da Lei de Introdução ao Código Civil, o sistema jurídico brasileiro rompeu com a exegese tradicional, que impedia o interprete de conciliar os textos com as exigências dos casos concretos. NADER, Paulo. *Introdução ao Estudo do Direito*. 27ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2006. p. 270.

⁵³ STRECK, Lenio Luiz. *Verdade e Consenso: Constituição, Hermenêutica e Teorias Discursivas: Da possibilidade à necessidade de respostas corretas em direito*. 3ª ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2009. p. 168.

aplicação de conteúdos específicos e gerais, ainda reproduzem o arcabouço teórico e metodológico que referenda esses ensinamentos e os utilizam sem a devida crítica?

Essa questão precisa de algumas diretrizes para que aflore os indícios de soluções, a primeira envolve uma constatação técnica – de difícil superação pelo senso comum da dogmática – que é o fato de persistir em nosso sistema jurídico, regra que descreve explicitamente os métodos de interpretação de normas pelos critérios sistemáticos e teleológicos, tomados como mecanismos de solução de conflitos e que em todos os currículos são ensinados, mesmo que esta regra tenha sido editada por meio de um Decreto-lei do ano de 1942. O outro, na verdade, diz respeito a uma condição subjetiva, em que professores, por terem a preocupação exacerbada com o vencimento dos conteúdos, não formulam as perguntas e críticas sobre se de fato tais procedimentos revelam o sentido do direito, e por isso não encontram tempo para fazer altas indagações, preferindo a cômoda saída de cumprir o programa oficialmente definido.

Na perspectiva pedagógica inclusiva do direito para a superação das limitações teóricas e metodológicas que violam o direito à liberdade de conhecer e interpretar próprias do positivismo, não basta que o estilo de ensinar e interpretar sejam inovadores e progressistas, é necessário que os conteúdos e a metodologia de ensino e aprendizagem sejam revistos, viabilizando estudos baseados em problemas, seminários, oficinas, estudos de casos, em fim, que se estimule uma educação capaz de discutir conteúdos e a maneira de ensiná-los, possibilitando uma concorrência curricular em igualdade de condições com o estilo dogmático vigente.

3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES AOS CURSOS JURÍDICOS BRASILEIROS

3.1 BREVE ANÁLISE DA BASE LEGAL DO ENSINO JURÍDICO

Para a compreensão do atual estágio do ensino jurídico brasileiro é necessário fazer um levantamento histórico das principais normas que deram ensejo à produção dos currículos e sua execução no âmbito das universidades, sabendo-se que a concepção tradicional de currículo com suas marcas pedagógicas dogmáticas dominou o ensino jurídico direcionado para a resolução de conflitos individuais. Com isso, a cultura da tradição de ensinar o direito a partir de critérios estabelecidos em lei contou com a erudição e o domínio de conceitos abstratos empregados pelos professores de direito através de suas experiências forenses, tendo em vista, serem oriundos das importantes carreiras jurídicas tradicionais. Por isso, assim como o ensino jurídico influencia a formação dos profissionais do direito, da mesma sorte é influenciado pelas práticas forenses dogmáticas, caracterizando desse modo a circularidade dialética entre a educação jurídica e a prática forense.

O esboço que se faz no momento é o de apresentar um olhar crítico sobre a trajetória normativa do ensino jurídico, tendo em vista que a partir delimitação legal os cursos jurídicos se estruturaram com objetivos nítidos de formar os bacharéis que iriam ficar a frente dos principais cargos de poder do Estado brasileiro. Desta feita, buscaremos compreender, a partir dos textos legais, como a educação jurídica brasileira se organizou tendo em vista os princípios norteadores da educação brasileira e os vieses afirmativos matizados pela Constituição Federal, bem como, fazer a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e das regras particulares e pareceres produzidos pelo Conselho Nacional de Educação, que através da Câmara de Educação Superior instituiu os parâmetros para a criação, acompanhamento e avaliação dos cursos jurídicos.

Esse esforço de compreensão do ensino jurídico pela regulação e pela execução do currículo decorre da necessidade de se averiguar porque apesar de tantas mudanças curriculares normativas, a educação jurídica reproduz um modelo educativo submetido à pedagogia tradicional. Os cursos de direito encontram dificuldades em colocar em prática a tendência pluralista, humanista e democrática das regras e princípios que norteiam a educação jurídica, levando a constatação de um déficit de qualidade no ensino jurídico, motivo pelo qual, as faculdades de direito são acusadas de formar mal seus alunos, em vista o fraco

desempenho dos egressos nos exames de avaliação externos governamentais e os patrocinados pela Ordem dos Advogados do Brasil⁵⁴.

Atualmente se fala bastante em Diretrizes Curriculares do Ensino Jurídico, todavia durante largo período de tempo os cursos jurídicos brasileiros ficaram sem qualquer norma que dispusesse sobre os princípios norteadores da educação jurídica, hoje, a Resolução 09 de 27 de setembro de 2004 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Nacionais ao Ensino Jurídico visando à busca da qualidade, faz esse papel regulatório. Assim sendo, se faz necessário levantar os principais condicionantes normativos e sociais que deram ensejo à necessidade de regulamentar as diretrizes nacionais ao ensino jurídico, tendo em vista a urgência de rediscussão paradigmática dos cursos e a execução dos novos projetos político-pedagógico.

De maneira geral, o Brasil desde o Império, com a criação dos primeiros cursos de direito em São Paulo e Olinda no ano de 1827, o ensino jurídico foi formatado a partir da ideia de grade curricular obrigatória nacionalmente, condição essa que permaneceu inalterada até meados do século XX⁵⁵. Não se falava em diretrizes para o ensino do direito, mas tão somente em cadeiras específicas que englobavam direito natural, público, civil, penal, direito das gentes, diplomacia, direito eclesiástico, processo civil, processo penal, mercantil e marítimo, e economia política. Essa concepção de currículo único⁵⁶ e obrigatório se estendeu até 1961.

Nesse período a educação jurídica brasileira já adotava como pressuposto, que o ensino a ser ministrado nas faculdades de direito, passava pela sucessão de matérias com conteúdos normativos predefinidos, seguindo-se uma evolução lógica traçada pelas leis do

⁵⁴ A Ordem dos Advogados do Brasil atribui a culpa pelos resultados sofríveis, com frequência quase que inalterável, aos cursos e às faculdades de Direito que não oferecem um ensino de qualidade aos seus alunos. COTRIM, Lauro Teixeira. *O Direito como dogma e as contradições da advocacia pública*. In TAGLIAVINI, João Virgílio (org). *A superação do positivismo jurídico no ensino do direito: uma releitura de Kelsen que possibilita ir além de um positivismo restrito e já consagrado*. São Paulo: Junqueira & Martin. 2008. p. 114.

⁵⁵ A estrutura curricular dos cursos jurídicos no Brasil manteve, ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, sempre um perfil equilibrado entre as disciplinas técnicas ou dogmáticas e aquelas de conteúdos mais político ou filosófico. Porém a partir dos anos 30 foi possível perceber uma modificação dessa estrutura curricular com o crescente privilégio das disciplinas dogmáticas e a consequente atrofia das matérias políticas ou filosófico-especulativas. MACHADO, Antonio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 60.

⁵⁶ “Ao prover uma breve incursão histórica, a fim de identificar a configuração estrutural dos currículos jurídicos, com repercussão no ensino jurídico brasileiro até os dias atuais, constata-se que os primeiros cursos de direito no Brasil, de 1827 a 1961, apresentavam um currículo único, predeterminado, rígido, válido, porém, em âmbito nacional e imposto de forma heterônoma pelo Estado. A configuração do currículo dessa época constituía-se em nove cadeiras (*cathedra*), a ser cumprido em cinco anos, e refletia, todavia, os aspectos políticos e ideológicos do Império com forte influência do Direito Natural e do Direito Público Eclesiástico”. BASTOS, Aurélio Wander apud LINHARES, Mônica Tereza Mansur. *Ensino Jurídico: Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de direito*. São Paulo: Iglu, 2010. p. 293-294.

Império. Desenvolveu-se então, uma aproximação ao modelo codicista de ensino vinculado ao projeto do liberalismo⁵⁷, onde se destaca a transmissão de conceitos e regras, sobressaindo-se o aspecto estatal, sancionador e instrumental do direito em detrimento das discussões sobre questões éticas e de justiça.

Na origem desses cursos jurídicos com seu currículo único, dada a orientação voltada para as disciplinas e as formalidades jurídicas, foi perceptível a ausência de orientação pedagógica sobre quais os objetivos a serem trilhados, não havia menção alguma sobre o processo de ensino e aprendizagem, temas esses aparentemente deixados à liberdade das faculdades em decidir sobre quais as ações pedagógicas seriam necessárias para viabilizar a transmissão do conhecimento jurídico predefinido em disciplinas ortodoxas. O objetivo assim era o de fazer assimilar às leis do império por intermédio de aulas ministradas que conceituavam os institutos jurídicos clássicos com a linguagem culta de professores juristas destacados na vida forense. Pode-se dizer que o ensino jurídico brasileiro no período do império esteve ligado às codificações napoleônicas, devido à obrigatoriedade das lições atreladas às leis Império, associado ainda a uma forte carga de erudição vinculada ao *Trivium*⁵⁸, em que o direito era ensinado por juristas com domínio da retórica e da dialética destinado a solucionar questões litigiosas da vida prática.

A concepção predominante a respeito do ensino jurídico regulava-se pela evolução natural de matérias estudadas a partir das leis existentes no Brasil Império, sem que se fosse possível estudos fora da concepção de grade curricular desenhada por disciplinas legislativas, predominado como pedagogia as aulas magnas dos catedráticos com a repetição de conceitos formados na tradição. Houve sem dúvida um legado cultural dessa linguagem jurídica desenvolvida no magistério do direito, que mesmo centrado na repetição, na assimilação da cátedra, foi responsável pelo desenvolvimento de uma concepção própria de direito que vigorou quase incólume até o advento da portaria 1.886/94.

Foram poucas as alterações processadas no currículo e as principais ocorreram no período da República, em que se suprimiu o Direito Natural e o Direito Eclesiástico, substituídos pelo Direito Romano e pelo Direito Administrativo, compondo assim, o currículo

⁵⁷ Essa tendência liberal curricular é confirmada pela estrutura “una”, apresentada na Carta de lei de 11 de agosto de 1827, no Brasil, destacando-se que os dois últimos anos do curso de Direito seriam destinados ao estudo do direito civil e comercial (quarto ano) e ao estudo da economia política e prática processual (quinto ano). MARTINEZ, Sergio Rodrigo. *Manual da Educação Jurídica*. Curitiba: Juruá, 2006. p. 28.

⁵⁸ O ensino jurídico na Europa ocidental a partir do século XI era ministrado em Mosteiros e Catedrais e compreendia dois ciclos: o *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *Quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia). Os elementos do direito eram ensinados no quadro da retórica e da dialética, com um fim essencialmente prático. GILISSEN, John. *Introdução Histórica ao Direito*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979. p. 341.

único destinado a consolidar um curso jurídico de natureza pedagógica profissionalizante capaz de formar a elite dirigente do país que caracterizam a influência positivista no currículo.

Mônica Linhares pondera que:

Com a Proclamação da República, algumas poucas alterações na configuração do currículo jurídico foram realizadas, todas elas decorrentes, no entanto, das modificações surgidas no campo da ciência, especialmente sob influência da corrente filosófica do positivismo... Em 1890, foi extinta a cadeira de Direito Eclesiástico, devido à desvinculação entre Estado e Igreja. Não havia mais religião de Estado desde o Decreto nº 119-A, de janeiro de 1890, e o art. 72, parágrafo 7º, da Constituição de 1891, proibia relações especiais do Estado com qualquer culto ou Igreja. Era uma República laica, que precisava de uma teoria do Direito laica, distante do Direito Natural que tomava ares semireligiosos⁵⁹.

Esse processo de laicização do ensino do direito no período da república combina-se com a assunção formal dos pressupostos do positivismo jurídico no currículo. A educação brasileira e por via de consequência os cursos jurídicos organizados segundo o currículo nacional único, submeteu-se imediatamente a um olhar crítico oriundo do pensamento filosófico da pedagogia da Escola Nova. Na concepção da Escola Nova as teorias pedagógicas humanistas já faziam parte das reflexões dos pensadores da educação, foram ideias que instrumentalizaram a formulação dos princípios constitucionais diretivos da educação brasileira, e que posteriormente, fomentaram a mudança da estrutura curricular dos cursos de graduação em direito. Uma importante consideração de Dermeval Saviani sintetiza esse movimento escolanovista de influência na formulação de diretrizes para a educação brasileira:

Se o período situado entre a revolução de 30 e o final do Estado Novo pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências da concepção humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos Pioneiros da Educação Nova), no momento seguinte já se delineia como nitidamente predominante a concepção humanista moderna. A predominância da pedagogia nova já pode ser detectada na comissão constituída em 1947 para elaborar o projeto da LDB, composta com uma maioria de membros pertencentes a essa corrente pedagógica. Além disso, um significativo indicador da influência da concepção humanista moderna de filosofia da educação é encontrado no empenho das próprias escolas católicas em se inserir no movimento renovador das ideias e métodos pedagógicos⁶⁰.

⁵⁹ LINHARES, Mônica Tereza Mansur. *Ensino Jurídico: Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de direito*. São Paulo: Iglu, 2010. P. 296-297.

⁶⁰ SAVIANI, Dermeval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2010. p. 300.

Esse movimento preliminar escolanovista que deu corpo à promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024/61, com vigência a partir de 1962, foi de importância significativa para repensar a noção pretérita de currículo único, vigente desde o período Imperial ao ensino jurídico e que em seguida foi substituída pela noção menos ortodoxa de currículo mínimo⁶¹.

Essa influência escolanovista foi corporificada no parecer 215/62, do antigo Conselho Federal de Educação, que entre outras ações, introduziu disciplinas como a Introdução à Ciência do Direito, Direito Internacional Privado, Direito Internacional Público, Direito do Trabalho, Medicina Legal, Direito Financeiro e Finanças como fazendo parte daquilo que se entendia por currículo mínimo como orientação elementar e rígida aos cursos. É de se notar que apesar da mudança de concepção, não se falava ainda em Diretrizes Curriculares, mas apenas em disciplinas compondo o currículo mínimo, muito embora, a princípio, fizesse parecer que as faculdades teriam alguma flexibilidade na construção dos demais conteúdos jurídicos não constantes da normativa do Conselho Federal de Educação, pois nessa proposta inexistiam disciplinas inovadoras voltadas para o conhecimento filosófico e sociológico das humanidades e de interesse para o direito.

A concepção pedagógica do ensino jurídico que instituiu o currículo mínimo, apesar de criticável por não ter processado mudanças de profundidade sobre conteúdos, ensino e aprendizagem, foi logo interrompida na sua essência pelo regime de exceção de 1964, que aproveitando a matriz curricular de 1962, fechada para os saberes não jurídicos, cristalizou ao direito um ensino voltado unicamente para o aspecto profissionalizante e tecnicista com reforço das disciplinas dogmáticas e processuais. Na essência esse momento de fragilização da pedagogia nova é visto pela historiografia da educação como uma profunda crise da Escola Nova que favoreceu o desenvolvimento da pedagogia tecnicista, que no caso do ensino do direito, encontrou o ambiente favorável com a ditadura militar e a emergência da concepção produtivista da educação. Saviani registra que:

O aprofundamento das relações capitalistas decorrentes da opção pelo modelo associado-dependente trouxe consigo o entendimento de que a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações. Como vimos, essa ideia já aparece fortemente nas análises do IPES, tanto no simpósio de 1964, como no fórum “A educação que nos convém”, de 1968... Com a aprovação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial. Já a partir da segunda metade dos anos 1970, adentrando pelos anos de 1980,

⁶¹ LINHARES, Mônica Tereza Mansur. Op cit. p. 299.

essa orientação esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência da política educacional⁶².

Em face da prevalência produtivista do regime de exceção, a construção curricular dos cursos jurídicos manteve-se na trilha da formação tecnicista com suas grades curriculares permeadas por disciplinas formalistas, com as mesmas práticas pedagógicas centradas na aula conferência dos catedráticos e nos conteúdos legislativos, haja vista a combinação no ensino entre o codicismo e a erudição dos docentes.

Em 1972 foi baixada a Resolução 03/72 do Conselho Federal de Educação dando uma nova feição ao currículo mínimo dividindo-o em disciplinas básicas, profissionais e opcionais. O núcleo rígido dessa norma era as disciplinas profissionais dogmáticas de direito constitucional, civil, comercial, penal, trabalho, administrativo, processo civil e penal, acrescido da primeira menção sobre o estágio supervisionado no âmbito do currículo jurídico.

Esta formatação curricular ao ensino jurídico vigorou até o advento da Portaria 1.886/94 do Ministério da Educação que revogou as Resoluções 03/72 e 15/73 do extinto Conselho Federal de Educação, instituindo na oportunidade, mudanças substanciais nos cursos de graduação em direito e introduzindo pela primeira vez a expressão “Diretrizes Curriculares”, muito embora a ementa do texto ainda dispusesse sobre a controvertida expressão, “Conteúdo Mínimo” ao ensino jurídico. Entre as principais modificações desse texto jurídico encontramos: o mínimo de 3.300 horas de atividade; a busca da qualidade do curso; integração entre ensino, pesquisa e extensão; a instituição de atividades complementares; acervo bibliográfico atualizado de no mínimo 10 mil volumes; conteúdo mínimo de matérias fundamentais e profissionalizantes⁶³ que poderiam estar reunidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno; a possibilidade do curso concentrar-se em uma ou mais especializações conforme sua vocação; defesa de monografia perante banca; estágio supervisionado cindido em práticas simuladas e reais com 300 horas; e a criação do Núcleo de Prática Jurídica com instalações adequadas e atendimento ao público.

⁶² SAVIANI, Dermeval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2010. p. 365.

⁶³ A revogada Portaria 1.886/94 assim dispunha em seu Art. 6º: O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso:

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

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

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

Convém destacar que as propostas inovadoras contidas na Portaria 1.886/94, por externalizar um momento de transição ao conhecimento jurídico tentou açambarcar várias dimensões da noção curricular, mesmo tendo deixado viva a contradição e a persistência do currículo mínimo no corpo das diretrizes. De outro modo, como era de se esperar, as normas jurídicas têm dificuldades de consolidar com maior precisão as questões relativas às ações pedagógicas, aquilo que influencia as deliberações tomadas pelo professor em sala de aula sobre como ensinar. A crítica de Antonio Alberto Machado foi pontual ao registrar a deficiência da Portaria 1.886/94, tendo se pronunciado nesses termos:

Como crítica, os aportes da Portaria 1.886/94, mesmo ao inovarem e tentarem superar o aspecto das reformas limitadamente curriculares, deixaram ainda exposto o cerne da crise, a sala de aula, porquanto é na sala de aula que a herança liberal continua a reproduzir seu modelo pedagógico. É também a sala de aula o recinto fechado de transmissão do conhecimento curricular, por meio de uma única autoridade presente, o professor, que atua estruturalmente conforme a pedagogia liberal tradicional⁶⁴.

É de ressaltar que a Portaria 1.886/94 ao introduzir tantas novidades nas diretrizes curriculares incorpora em parte, pelo menos formalmente, o novo direcionamento principiológico consagrado no texto constitucional de 1988, em que o princípio republicano disposto no Art. 1º da Constituição Federal, combinado com o Direito Fundamental à Educação disposto no Art. 205, com seus princípios mencionados no Art. 206, passa a parametrizar o pensamento contemporâneo referente à busca permanente da educação jurídica de qualidade. Vejamos as considerações de SANTOS e MORAIS sobre a relevância da matriz constitucional principiológica para a construção de novos currículos:

O pressuposto inaugural que merece ser instalado para a construção do significado contido no texto do art. 205 da CF/88 – “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.” – é o *princípio republicano* presente no seu Art. 1º, posto que assim, a educação deve ser apropriada como um pressuposto da/para a república como um ambiente da vivência segundo a *virtude*, onde o combate às desigualdades, preservando-se as diferenças “legítimas”, funda o *povo* como comunidade na qual o bem comum se sobrepõe aos interesses particulares⁶⁵.

⁶⁴ MACHADO, Antonio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 43.

⁶⁵ SANTOS, André Leonardo Copetti e MORAIS, José Luiz Bolsan. *O ensino jurídico e a formação do bacharel em direito. Diretrizes político-pedagógicas do curso de direito da Unisinos*: Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007. p. 36.

As alterações processadas pela Portaria Ministerial 1.886/94 expressam timidamente essa tendência sobre a nova concepção constitucional de educação, que apesar de ser um instrumento jurídico unilateral prolatado pelo Ministério da Educação, considerando sua forma, não passou por discussões da sociedade e das câmaras educativas competentes para dar-lhe legitimidade, o que talvez tenha ensejado as principais críticas advindas das frentes pedagógicas e jurídicas, que daria 10 anos mais tarde, à construção da Resolução 09/2004, que definitivamente rompeu com a tendência disciplinar de currículo em prol de uma estruturação por competências.

As principais críticas formuladas à Portaria 1.886/94 podem ser sintetizadas em três instrumentos jurídicos dos anos 2003 e 2004 que foram basilares para solucionar antiga incompreensão sobre “Currículo Mínimo” e “Diretrizes Curriculares”, tratam-se dos Pareceres 067/2003; 055/2004; e 211/2004, todos da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação. O Parecer 067/2003 aprovado em 11/03/2003 tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de graduação e foi significativo à medida que rompeu com a noção de grade, levantando sete argumentos⁶⁶ contrários ao currículo mínimo em favor das Diretrizes Curriculares que deveriam conter: Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o

⁶⁶ Os sete argumentos do parecer 067/2003 que mencionam as principais diferenças entre Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares Nacionais são: 1) Os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional fundado em disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfileiradas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas; 2) Os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, as Diretrizes Curriculares Nacionais ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos; 3) Os Currículos Mínimos atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional; 4) Os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram mensurar desempenhos profissionais no final do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias; 5) O Currículo Mínimo pretendia, como produto, um profissional “preparado”, as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes; 6) Os Currículos Mínimos eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada, as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensejar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; e 7) Os Currículos Mínimos estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais não se vinculam a diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da Lei 9.394/96, se constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares.

currículo para um perfil profissional desejado; Competência habilidades atitudes; Habilitações e ênfase; Conteúdos curriculares; Organização do curso. Estágios e Atividades Complementares; Acompanhamento e Avaliação.

Convém destacar que dois anos após a edição da Portaria 1.886/94 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que propôs profundas mudanças na política curricular do Brasil, trazendo à baila a ideia de que o currículo deve ser regulado por princípios e metas. A educação superior segundo a nova LDB, agora mais afinada com a Constituição Federal de 88, outorgou maior autonomia às universidades para organização de seus cursos, observando-se as Diretrizes Nacionais a serem traçadas. Segundo magistério Monica Linhares, podemos destacar que:

Com o advento da nova LDB, deixou de existir a obrigatoriedade de os cursos de graduação serem organizados com “*currículo plenos*”, resultante da somatória entre os currículos mínimos prescritos pelo antigo Conselho Federal de Educação, e a parte diversificada, definida por cada estabelecimento de ensino. Da mesma forma caducou a obrigatoriedade dos cursos organizarem-se em dois ciclos: ciclo *básico* e o *profissionalizante*, determinado anteriormente pela Lei nº 5.540/68⁶⁷.

Esse cenário provocado pela nova LDB provocou uma ruptura significativa no campo do direito, consubstanciando novos arranjos curriculares fruto da tendência democrática do ensino jurídico, que foi sintetizado no Parecer 055/2004 CNE/CES aprovado em 18/02/2004, e estabeleceu às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Este documento formulou consistentes críticas aos instrumentos legais anteriores e especialmente à Portaria 1.886/94, por conter uma espécie de unificação curricular tal como já existia nos instrumentos pretéritos. Vejamos um trecho do Parecer 055/2004 CNE/CES que expressa a oposição ao modelo de currículo até então vigente, em seus dizeres:

É visível que a Portaria 1.886/94 se direcionou, novamente, como no passado remoto e até pouco distante, em relação aos cursos de Direito, para uma “unificação curricular” no Brasil, fixando uma espécie de núcleo comum nacional, que nada mais significou senão um “currículo único nuclear nacional”, ou, no máximo, um currículo pleno, como no passado, acrescido de uma flexibilização através de atividades complementares, de habilitações específicas e de especializações temáticas, a partir do quarto ano.

Quando formulada a crítica à portaria 1.886/94 pelo Parecer 055/2004 CNE/CES estabeleceu-se ruptura definitiva com a concepção de currículo único e currículo mínimo que

⁶⁷ LINHARES, Mônica Tereza Mansur. Op cit. p. 321-322 (destaques no original).

engessavam o ensino jurídico brasileiro, dado o rigor com matérias e disciplinas, assumindo-se as diretrizes como instrumento normativo geral que veicula princípios e metas para os cursos de graduação em direito, fundado na flexibilização curricular, comprometimento com a liberdade, responsabilidade das instituições de ensino com a formação profissional de qualidade e busca de ininterrupto crescimento profissional de cada formando.

A proposta contida no parecer 055/2004 guardava em tese certa coerência com a nova LDB Lei 9.394/96 e com a Constituição Federal de 88, tendo do ponto de vista metodológico, focado dez pontos considerados essenciais aos cursos de direito, quais sejam: A organização do curso de direito que devem indicar claramente os componentes curriculares; o projeto pedagógico que deve indicar a concepção do curso, condições de oferta, biblioteca, carga horária, interdisciplinaridade, integração entre teoria e prática, formas de avaliação do ensino e da aprendizagem, integração de graduação e pós-graduação, habilitações, ênfases, atividades de pesquisa e extensão, regulamentação do trabalho de curso, estágio curricular supervisionado e a implantação do Núcleo de Prática Jurídica e atividades complementares; o perfil desejado do formando que deverá assegurar sólida formação geral humanística e axiológica; competências, habilidade, atitudes; conteúdos curriculares construídos em três eixos e que revelem interligação com a realidade nacional e internacional; organização curricular que assegure liberdade e flexibilidade dos cursos; estágio curricular supervisionado obrigatório que devem ser verificados, interpretados e avaliados; atividades complementares que possibilitem estudos transversais, interdisciplinares; acompanhamento e avaliação que devem ser dispostos nos planos de ensino e colocados à disposição dos alunos antes do início do período letivo e; trabalho de curso que podem ser feitos sob a forma de monografia, projeto de pesquisa, extensão a ser regulamentado.

A Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação ao exarar o parecer 055/2004 elaborou conjuntamente uma minuta de Resolução que expressava os princípios gerais contidos no bojo proposta, todavia a própria câmara competente reexaminou este parecer e produziu outro em 08/07/2004, trata-se do Parecer 211/2004 que teve fundamento no pedido de reconsideração da ABEDi (Associação Brasileira de Ensino de Direito) que se opunha a quatro itens específicos da proposta contida no Parecer 055/2004, são eles: Carga horária e duração do curso; conteúdos curriculares; monografia e estágio curricular.

Ao fim das análises as objeções da ABEDi quanto a carga horária e duração dos cursos não se concretizaram no texto, vez que ficou firmado o entendimento de que este tema

deveria ser submetido a regulamentação própria, portanto não devendo ser incorporada nas Diretrizes Curriculares. Sobre o Estágio Curricular houve o consenso de que deveria ser realizado no âmbito da própria IES. Sobre Conteúdos Curriculares, foi sugerida a retirada dos adjetivos do Eixo Fundamental e para o Eixo Profissional, foi sugerida a saída das diretrizes da matéria Introdução ao Direito por ser impertinente uma vez que se aproxima a ideia de disciplina. Quanto à Monografia, ficou mantida sua concepção independente do nome a ser atribuído a esse conteúdo curricular. Com isso, aprovado o Parecer 211/2004 em 08 de julho de 2004, ele veio acompanhado da minuta de Resolução que tomou forma através do número 09/2004 de 29 de setembro de 2004 publicada em 01/10/2004 no Diário Oficial da União.

A reformulação do currículo jurídico disposta nos marcos legislativos expendidos serviu notadamente para provocar novas reflexões na comunidade jurídica sobre o significado do currículo, o projeto político-pedagógico e as ações educativas a serem aplicadas pelas instituições de ensino superior. As recentes inovações foram relevantes para consolidar o novo momento histórico de regulação por princípios e por metas a serem alcançadas diferentemente do modelo de currículo do primeiro período. Por outro lado, ressalta-se, que a resistência ao novo currículo proposto é nítida, e se manifesta em pelo menos de duas maneiras: pela rigidez da categoria disciplina, viva no inconsciente coletivo dos professores e pela falta de habilidade para com as questões de cunho pedagógico.

3.2 A RESOLUÇÃO 09/2004 E O CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

O contexto histórico do surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais contidas na Resolução 09/2004 CNE/CES foi muito intenso em debates no interior das Universidades, da OAB, do Estado e da Sociedade. A preocupação central era a de reunir esforços para encontrar saídas jurídicas e pedagógicas capazes de viabilizar a qualidade do ensino jurídico tomando por fundamento a afirmação de novos direitos oriundos dos princípios democráticos, bem como, estimular uma nova atitude ética dos educadores com a revisão dos paradigmas pedagógicos clássicos, em prol de uma abertura que viabilize as liberdades da aprendizagem.

Entre as principais mudanças processadas pela Resolução 09/2004 destacam-se aquelas de ordem didático-pedagógicas que de fato pressupôs significativos esforços das faculdades, pois as diretrizes traçadas são tomadas como normas gerais obrigatórias a serem incluídas nos projetos político-pedagógicos. Ou seja, os percursos curriculares elaborados

pelas faculdades, mesmo guardando certo nível de liberdade, devem ser organizados a partir das orientações contidas nas diretrizes curriculares.

O art. 2º da Resolução 09/2004 é amplo em seu conteúdo dispondo que a organização do curso de direito deve estar rigorosamente disciplinada no projeto pedagógico do curso, o qual deverá definir precisamente o perfil desejado do formando. Para termos uma exata dimensão do que seja perfil do formando, torna-se necessário casar esta recomendação como o teor do art. 3º, que assevera os componentes desse perfil, são eles: sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Essa preocupação em formar um aluno crítico com potencial humanístico é extremamente louvável à medida que se observa nitidamente os meios para concretizar as intenções pelas Competências e Habilidades ínsitas no art. 4º da Resolução 09/2004, onde se encontram as aptidões mínimas desejáveis aos egressos dos cursos jurídicos. O que se percebe é o desejo de fomentar um comprometimento ético que envolva conhecimentos teóricos e práticos destinados à transformação social, uma vez que as Diretrizes ensejam uma profunda mudança de paradigmas no processo de ensino e aprendizagem do direito e se apresentam como direções políticas inovadoras aos cursos jurídicos.

As inovações processadas no particular da formação desejável ao egresso atraem para o debate questões ligadas ao processo contínuo de aprendizagem, que precisam ser concretizadas no cotidiano da sala de aula a partir das modificações relativas às estratégias didáticas a serem adotadas. Todavia, uma ordem de indagação crítica se levanta sobre a formatação das Diretrizes, que concretizou uma preocupação satisfatória com a formação do aluno e nenhuma preocupação para com a formação do professor, isso naturalmente faz com que as faculdades concentrem seus esforços no aluno unicamente como receptor de informações, esvaziando-se conseqüentemente, o aspecto pedagógico, em que o perfil desejado ao formando depende diretamente do perfil ético, democrático e pedagógico do professor de direito⁶⁸, que antes de tudo, deve reunir capacidades, competências e habilidades

⁶⁸ Relevantes são as considerações de Maria Cândida Moraes sobre o perfil pedagógico do docente: “Desta forma, necessitamos daquele docente capaz de participar, sempre que necessário, de trabalhos em grupo, com capacidade de refletir criticamente sobre sua prática e de levar os seus alunos a refletirem sobre suas ações, sobre os seus erros e acertos. Um docente sensível e capaz de perceber os momentos de bifurcações, das emergências, os momentos em que algo precisa ser mudado, refletindo ou reconstruindo na prática cotidiana. MORAES,

profissionais e domínio de estratégias pedagógicas que o credencie para orientar a educação dos alunos, pois para executar um projeto que a princípio, rompeu com o currículo tomado como grade em prol das competências, os professores devem ter passado por profundas modificações em seus hábitos individualistas, fazendo planejamento semestral coletivo, construindo coletivamente os planos de ensino, plano de aula e traçando estratégias de avaliação de aprendizagem compartilhadas.

As Competências e Habilidades traçadas pelas Diretrizes aparecem em oito recomendações globais dispostas no art. 4º da Resolução 09/2004, todas elas dirigidas no sentido de aquisição de saberes e aptidões diversificadas a serem desenvolvidas pelos alunos durante o curso. As competências e habilidades são efetivamente o que se requer que o aluno possua como requisito para sua efetiva formação profissional e social, que naturalmente açambarca postura transformadora e que por sua natureza demandam uma repaginação em todo o currículo, tanto em seu sentido formal, quanto no real, de tal maneira que expresse a autonomia das universidades e não fique vinculado ao modelo de currículo padronizado, submisso a valores do mercado de cunho privatista e excludente.

Tomando por base o disposto no art. 4ª das diretrizes curriculares, a Resolução 09/2004 discrimina que pelo menos o curso de graduação em direito deverá fomentar as seguintes competências e habilidades: I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e, VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Com base nesse conjunto de exigências, percebe-se que as competências e habilidades estão ligadas harmoniosamente a aprendizagem qualitativa e devem ser declinadas no projeto, por ser tratar de aptidões mínimas que vinculam dirigentes e professores ao compromisso de formação com base na concepção do curso.

Embora a ideia de competência e habilidade seja tratada em certos casos como correlatas, na linguagem pedagógica há diferenças substanciais entre uma coisa e outra. Competência é tomada como sendo um conjunto de recursos que mobilizamos para agir. Os saberes eruditos ou comuns, compartilhados ou privados, fazem parte desses recursos, porém não os esgotam, portanto competências não são os recursos, mas a capacidade de mobilização cognitiva e afetiva desses recursos para viabilizar a aprendizagem (Perrenoud, 2001: 20-21). Por outro lado, as Habilidades, em considerando a particularidade da educação jurídica, são entendidas em acepção genérica como sinônimo de aptidão. O conjunto de aptidões forma um perfil que identifica as capacidades e os talentos de alguém. A própria palavra “aptidão” já indica proficiência em desenvolver determinadas intervenções ou reunião de qualidades que torna uma pessoa apta ou hábil para determinadas tarefas (Aguar, 2004: 33).

Apesar das Diretrizes Nacionais terem enumerado um quantitativo de habilidades, estas não podem ser esgotadas nas oito aptidões declinadas, pois a educação jurídica nos convida reiteradamente a enfrentar problemas nunca antes imaginados. Diariamente nos deparamos com temas que provocam o nascimento de novas habilidades para solução de casos complexos, assim os professores devem tratar das habilidades em conceitos abertos, passíveis de ajustamento à medida que novos direitos surjam. A ponderação de Roberto Aguilar melhor nos dimensiona a abertura proporcionada pelas habilidades nos campo jurídico:

As variadas habilidades humanas, como é evidente, estão presentes concomitantemente em nós. Elas não são excludentes, mas são um complexo dinâmico que expressa nossas relações e intenções, nossa situação e nossa maior ou menor liberdade. Sob certo olhar, as habilidades são componentes definidores de nossa personalidade e de nosso ser-no-mundo. Como já dito, existe uma tendência de empobrecer a questão das habilidades tornando-as atributos operacionais marcados pela externalidade dos sujeitos, suas percepções, suas visões, seu modo de se conduzir e entender o mundo e seus semelhantes. Desse modo as habilidades se tornam expressões complexas dos seres humanos, coexistindo em cada um de nós, emergindo ou submergindo em função das conjunturas, mas sempre presentes a partir de nossa história e da construção de nossas existências⁶⁹.

As Competências e Habilidades, pela intimidade e compromissos com a aprendizagem qualitativa desejada à educação jurídica contemporânea, associa-se a outros pontos relevantes ligados ao domínio de conhecimento temático específico e a linguagem jurídica, ao mesmo tempo em que requer sensibilidade docente para a forma como os alunos

⁶⁹ AGUIAR, Roberto A. R. de. *Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 34.

recepcionam os conteúdos ministrados, que pela diversidade de habilidades propostas e pelas possíveis num cenário de pluralismo jurídico, não podem ficar adstritas ao método tradicional expositivo de conteúdos em classe. As questões jurídicas referentes a temas e conteúdos, e as questões pedagógicas referentes a competências e habilidades, devem constar claramente do Projeto Político-Pedagógico do curso de direito, sendo dispostas de tal forma que ajudem a condução das ações e estratégias pedagógicas para viabilizar a concepção do curso e o perfil desejado ao egresso.

Outra dimensão inovadora das diretrizes nacionais inseridas no art. 2º da Resolução 09/2004 são os Conteúdos Curriculares, obrigatoriamente incluídos no projeto político-pedagógico do curso. Esse talvez seja o assunto mais sinuoso quando se discute educação jurídica na perspectiva da emancipação, sinuoso porque, desde as primeiras discussões a respeito da crise do ensino jurídico, pouco se avançou na reconstrução de conteúdos no sentido de dar-lhes dimensão transversal, o que tem sido observado, são repetições em ementas e em capítulos dos programas disciplinares, das descrições temáticas ortodoxas fixadas pela legislação como condutores de uma matéria específica, motivo pelo qual, o diálogo sobre os conteúdos será travado no corpo de todo o trabalho, sobretudo porque a proposição dos conteúdos se entrelaça não somente com questões de posicionamento burocrático no currículo, mas por serem significativos para o norte dado ao ensino/aprendizagem, para a avaliação de rendimento e ao perfil desejado ao egresso.

Dada a concepção arraigada de currículo por disciplinas na formação dos professores de direito, que patrocina a falta de criatividade nos projetos na construção temática dos conteúdos, os ganhos elencados do art. 5º da Resolução 09/2004 foram significativos pela opção de organização curricular por conteúdos a partir de Eixos de Formação interligados, mesmo suscitando neste particular, a dúvida persistente se a separação dos conteúdos em eixos consegue ou não possibilitar a integração verdadeira entre teoria e prática exigida no art. 2º, § 1º, inc. V da Resolução 09/2004, uma vez que, a prática jurídica só é tratada como objetivo do Eixo de Formação Prática, fazendo crer que os demais eixos são meramente teóricos e sem os compromissos com o saber fazer.

A Organização Curricular a ser estruturada no projeto político-pedagógico deve, conforme as Diretrizes Nacionais, ter um caráter inovador, criativo, flexível⁷⁰, com liberdade

⁷⁰ O Parecer 211/2004 do CNE/CES, aprovado em 08/07/2004, que norteou definitivamente a elaboração da Resolução 09/2004, estabeleceu o desenho de como se pretende fomentar a organização curricular dos cursos jurídicos, propondo o seguinte: “O Projeto Pedagógico do curso de graduação em Direito se reflete, indubitavelmente, na organização curricular, para a qual a instituição de ensino superior exercitará seu potencial inovador e criativo, com liberdade e flexibilidade, e estabelecerá expressamente as condições para a efetiva

das faculdades em escolher seu regime acadêmico. A organização curricular encerra um amplo discernimento sobre a forma como concretizar a integração entre teoria e prática por meio do Estágio Curricular Supervisionado como componente obrigatório a ser realizado nos Núcleos de Prática Jurídica. O estágio curricular na ótica das diretrizes não se confunde com a ideia de estágio profissional realizado em empresas, instituições públicas ou escritórios de advocacia sem o controle pedagógico da faculdade, muito embora seja possível realizar convênios com esses órgãos para execução de parte do estágio obrigatório, desde que acompanhado pedagogicamente e avaliado pela faculdade.

Na trilha de uma educação para a emancipação e cidadania, abraçada pelas Diretrizes Nacionais do Ensino Jurídico, o Estágio Supervisionado deve submeter-se a planejamento e acompanhamento continuado, ser regulamentado pela instituição de acordo com a concepção do curso e o perfil desejado ao egresso, devendo o projeto político-pedagógico ter o cuidado de não resumi-lo em feitura mecânica de petições jurídica, em modelos tradicionais desatualizados e sem nexos com o perfil crítico pretendido ao aluno.

Quanto às Atividades Complementares que integram igualmente a organização curricular do projeto, são concebidas como um conjunto de atividades extraclasse destinadas a materializar a flexibilidade do currículo jurídico e segundo Parecer 211/2004 CNE/CES “Orientam-se, desta maneira, a estimular a prática de estudos independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, de permanente e contextualizada atualização profissional específica, sobretudo nas relações com o mundo do trabalho e com as diferentes correntes do pensamento jurídico, devendo ser estabelecidas e realizadas ao longo do curso, sob as mais diversas modalidades enriquecedoras da prática pedagógica curricular, integrando-as às diversas peculiaridades regionais e culturais”. Na leitura de Santos e Morais as atividades complementares são concebidas da seguinte maneira:

Além das atividades realizadas dentro de sala de aula, local onde tradicionalmente desenvolveram-se os cursos de Direito, uma série de outras atividades extraclasse deverão ser concretizadas, objetivando a integração e a complementação flexibilizada das atividades de aula. Para a consecução dessa finalidade, entendemos como necessária a construção de uma estrutura extraclasse que proporcione as

conclusão do curso, desde que comprovados a indispensável integralização curricular e o tempo útil fixado para o curso, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as instituições de ensino superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, observado o pré-requisito que vier a ser estabelecido no currículo, atendido o disposto na Resolução decorrente deste Parecer.

condições físicas e didático-pedagógicas para a realização dessas atividades, a ser definida e regulamentada pelas instâncias competentes⁷¹.

Na esfera da organização curricular a Resolução 09/2004 dispôs que o Trabalho de Curso é componente obrigatório para fomentar a integração entre teoria e prática, estando assim definido:

Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos.

Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

A ideia do Trabalho de Curso forjada nas Diretrizes pressupõe um trabalho intelectual elaborado pelo aluno com a supervisão do professor, mas que as instituições devem, no exercício de sua autonomia, criar os instrumentos internos de regulamentação, acompanhamento e avaliação dos trabalhos de curso, que não necessariamente deve ser a feitura de uma monografia jurídica realizada no final do curso, não há essa limitação nas diretrizes, podendo ser outro trabalho acadêmico que sintetize as capacidades por meio de diversificadas ações do aluno.

O Sistema de Avaliação pelo que consta nas diretrizes deve igualmente ser disciplinado no projeto político-pedagógico do curso, pois está regulado no art. 9º, devendo ter o máximo de publicidade para os alunos, a quem deverá ser apresentado seus critérios detalhados no plano de ensino, já no início do calendário acadêmico. O sistema de avaliação de aprendizagem adequada ao novo modelo instituído pelas diretrizes, precisa ser o mais diversificado possível, evitando-se reproduzir o modo excludente de avaliação de aprendizagem oriundo do modelo tradicional e dogmático, feito insistentemente por meio de provas escritas com perguntas padronizadas adstritas ao domínio expresso do texto legal, para isso convém ser rediscutido os procedimentos de avaliação de rendimento, oportunizando vários recursos pedagógicos e metodologias específicas de apoio ao processo de avaliação.

A avaliação no cenário da emancipação será tomada como instrumento de garantia das liberdades, com a atenção para não ser um potencial instrumento de sanção que reduz

⁷¹ SANTOS, André Leonardo Copetti e MORAIS, José Luiz Bolsan. *O ensino jurídico e a formação do bacharel em direito. Diretrizes político-pedagógicas do curso de direito da Unisinos*: Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007. p. 111.

tudo as falsas certezas da objetividade das notas. É necessário que a avaliação seja vista como instrumento de promoção dos alunos, evitando o aspecto punitivo de atribuição de notas ou conceitos, muitas vezes desconhecidos em seus critérios e que apenas estimulam a classificação e a competição entre as pessoas.

Na tendência pedagógica contemporânea de avaliação absorvida pela proposta das diretrizes deve-se despertar as sensibilidades para a ideia de que avaliar implica ampliar oportunidades, mantendo postura permanentemente aberta às disponibilidades reais de cada aluno, passíveis que são de múltiplas interpretações e que fogem a padronização própria dos testes positivistas. Nesse particular, convém suscitar o pensamento de Jussara Hoffmann:

As novas concepções de aprendizagem propõem fundamentalmente situações de busca contínua de novos conhecimentos, questionamento e crítica sobre as ideias em discussão, complementação através da leitura de diferentes portadores de texto, mobilização dos conhecimentos em variadas situações-problema, expressão diversificada do pensamento do aprendiz. Nesse sentido a visão do educador/avaliador ultrapassa a concepção de alguém que simplesmente “observa” se o aluno acompanhou o processo e alcançou resultados esperados, na direção de um educador que propõe ações diversificadas e investiga, justamente, o inesperado, o inusitado. Alguém que provoca, questiona, confronta, exige novas e melhores soluções a cada momento⁷².

Uma das mais importantes modificações introduzidas pela Resolução 09/2004 CNE/CES foi estabelecer os chamados Eixos de Formação, nos quais os conteúdos e atividades são agrupados por aproximação temática para a aprendizagem discente. A organização do currículo por eixos de conteúdos merece ser examinada cuidadosamente tomando-se por base, que, culturalmente, o ensino jurídico sempre foi ministrado como conhecimento técnico, enciclopédico e formal, voltado basicamente para formar bacharéis com aptidões pragmáticas, portanto, predominando o currículo por aspecto disciplinas, burocráticas e normativas, o que enseja um gama de dificuldades endógenas de concretização do currículo por conteúdos em que se busca alcançar competências.

São três os eixos propostos pelas diretrizes no art. 5º da Resolução 09/2004: O Eixo de Formação Fundamental; o Eixo de Formação Profissionalizante e o Eixo de Formação Prática, que em regra, devem estar articulados de maneira que os conteúdos e atividades desenvolvidas pelo curso de direito estejam atrelados aos respectivos eixos de formação aos quais se vinculam e dialogando com os demais eixos.

⁷² HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: As setas do caminho*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 75.

O Eixo de Formação Fundamental, consoante Diretrizes Curriculares, tem por objetivo integrar o estudante no campo do saber complexo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. O objetivo do Eixo Fundamental paira na necessidade de fomentar a transversalidade de temas e conteúdos, tornando o conhecimento jurídico complexo à medida que propõe a abertura para outros saberes. Hodiernamente, o pensamento complexo tem uma sedimentação principiológica cujos fundamentos são expendidos por João Henrique Suanno:

A complexidade tem por fundamento a negação da simplificação e pressupõe a intencionalidade de dialogar com as ambiguidades, os equívocos, as diversidades, por meio dos operadores cognitivos do pensamento complexo. Pensamento esse mais amplo, sistêmico, relacional e transdisciplinar, capaz de religar o que a ciência moderna fragmentou, nutrida pela complexidade, apoiado na busca de um novo olhar sobre a realidade⁷³.

O pensamento complexo está na essência do Eixo de Formação Fundamental, com amparo na pedagogia construtivista, na intersubjetividade, no diálogo entre pessoas e saberes diversos. Isso, de certa maneira, sugere que os professores desses módulos reúnam certas competências e habilidades de ensino/aprendizagem não assentada em dogmas e certezas predefinidas, como normalmente são empregadas na linguagem jurídica positivista tradicional, pelo contrário só terá sentido a complexidade se os professores estimularem a dúvida e a polêmica sobre seus estudos particulares.

Sobre o papel do professor para estimular aprendizagens no pensamento complexo tão relevante aos conteúdos do Eixo de Formação Fundamental, Suanno obtempera que:

O professor dialógico utiliza das contradições para intervir e provocar aprendizagens em seus alunos em sala de aula. Faz entender que as percepções individuais contribuem para uma maior compreensão do assunto, e, ainda mais, procura possibilitar aos seus alunos a ideia de complementaridade, no sentido de cooperação e não de oposição em si mesma, que leva ao sentido da competitividade⁷⁴.

⁷³ SUANNO, João Henrique. *Práticas inovadoras em educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística* in MORAES, Maria Cândida e NAVAS, Juan Miguel Batalloso (orgs). *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: Teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. P. 208.

⁷⁴ SUANNO, João Henrique. op. cit. p. 210.

O Eixo de Formação Profissional proposto pela Resolução 09/2004 agrupa em torno de si os seguintes conteúdos essenciais: Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual. Veja-se que as diretrizes falam de conteúdos e não disciplinas. O que se observa nesse eixo é uma orientação que contempla o enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação dos diversos ramos do Direito, que devem ser estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico.

Uma anotação crítica prévia já nos importa sobre as diretrizes no particular do Eixo de Formação Profissional, refere-se ao fato de que os comandos gerais elevaram a dogmática à categoria de diretrizes, sugeriu irrefletidamente que o conhecimento e a aplicação sejam ensinados por meio da análise dos ramos do direito e do estudo sistemático, ao mesmo tempo, em que assumiu a ideia preliminar de que o direito é uma ciência, mas que deve ter sensibilidade às diversas mudanças do mundo contemporâneo.

Já o Eixo de Formação Prática que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, contempla o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares que são componentes obrigatórios destinados à formação integral. Entre as dificuldades de Execução do Eixo de Formação Prática podemos destacar que segundo a tradição há uma tendência das disciplinas práticas serem estudadas num momento apartado e mais avançado da execução do currículo, criando incongruências em saber se as disciplinas processuais devem ou não ter o condão prático e como fazer isso do ponto de vista das aprendizagens, se elas estão situadas no Eixo de Formação Profissional.

4 IMPACTO DAS DIRETRIZES NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE DIREITO DA UFPA

Para além da concepção romântica de currículo identificado como regulação capaz de ensinar saberes e atitudes, e por si só mudar comportamentos de maneira unilateral, o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos jurídicos, foram, como ainda são, alvo de exacerbadas disputas políticas e ideológicas. Primeiro porque não se chegou ao consenso sobre qual o significado último do currículo aos cursos de direito, segundo porque o fato de serem traçadas diretrizes gerais no plano formal, não garantiu imediatamente a mudança de hábitos no interior das faculdades e da sala de aula, terceiro, e talvez o mais forte argumento crítico, reside no fato de que as diretrizes foram predominantemente voltadas para questões burocráticas, não somente pelo que foi disposto textualmente, mas pelos instrumentos avaliativos institucionais subsequentes, criados para aferir a qualidade dos cursos, adstrita a dados objetivos e mecânicos facilmente manipuláveis.

Esse cenário inovador e ao mesmo tempo indeterminado das Diretrizes Curriculares provocou no interior das universidades discussões sobre como se daria a adesão ao novo modelo de currículo proposto pelas diretrizes. No projeto político pedagógico do curso de graduação em direito do Instituto de Ciências Jurídicas da Ufpa, vigente desde 2006⁷⁵, percebe-se a persistência da lógica tradicional de organização do currículo, pois apesar das diretrizes caminharem em sentido oposto, a distribuição dos conteúdos das disciplinas jurídicas iniciais segue o roteiro dos institutos de escolhas legislativas. Os esforços em mitigar esse roteiro curricular centrado na norma codificada, não logrou êxito na superação da tendência estruturalista do currículo, por motivos que variam desde a preocupação com a não supressão de disciplinas tradicionais, como pelo fato de persistir no senso comum teórico docente a cultura do ensino pautado no roteiro do direito legislado.

Para os objetivos nucleares desta tese, a Resolução 09/2004 será o corte norteador a partir do qual serão examinadas a feitura e a execução do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito da Universidade Federal do Pará, tomando-se por base para além do aspecto

⁷⁵ As discussões para a elaboração deste projeto pedagógico foram fruto de acalorados debates entre os professores, sobretudo porque já estávamos diante das novas exigências contidas na Resolução nº 09/2004, que propôs mudanças de fôlego em face da norma contida na Portaria 1.886/1994. Entre as inovações destaca-se a supressão do conteúdo mínimo e de matérias na composição curricular, para sugerir a noção de conteúdos transversais atinentes a várias áreas do saber, como Ciência política, Antropologia, Ética, Psicologia etc., outorgando aos professores maior flexibilidade na construção e execução do projeto pedagógico. Na verdade, a dificuldade primeira percebida nos encontros docentes para feitura do novo projeto pedagógico foi a não superação coletiva do executar o ensino jurídico desatrelado da estruturação codicista, isso certamente inviabilizou os avanços na questão da revisão de conteúdos e as discussões sobre práticas pedagógicas.

formal, a densidade curricular que passa pelo dimensionamento dos conteúdos aplicados e as estratégias pedagógicas docentes subjacentes ao processo de ensino/aprendizagem.

O advento da Resolução 09/2004 foi atrelado a fatores normativos exógenos e ao sentimento social de que o ensino jurídico, nas últimas décadas, não acompanhou as tendências democráticas e inclusivas da contemporaneidade, nem superou os obstáculos teóricos, metodológicos e pedagógicos persistentes ainda hoje na educação jurídica.

A Resolução nº 3.540 do CONSEPE de 02 de agosto de 2007, que aprovou o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito da Ufpa, em seu art. 2º, reproduziu parcialmente o disposto no art. 3º das Diretrizes Nacionais, o que já demanda críticas pontuais por não absorver a totalidade das exigências mínimas relativas ao perfil do egresso e competências gerais contida nas diretrizes, agravando assim o déficit curricular e pedagógico do curso.

Considerando-se que a omissão sobre o perfil do professor na resolução 09/2004 foi manifesta, o projeto político-pedagógico da Ufpa, da mesma sorte, não fez qualquer menção sobre a formação pedagógica e qualificação do quadro docente para dar azo às competências e habilidades exigidas aos alunos. O projeto não está estruturado para o aprendizado reflexivo, não estimula a formação docente e as atitudes pedagógicas necessárias para as aprendizagens exigidas nas Diretrizes, partilha do senso comum de que o gesto de ensinar é coisa “nata”, própria de quem tem domínio específico da matéria. Assim sendo, não sugere preocupações sobre como ensinar, mas tão somente o que ensinar, levando a constatação da persistência do modelo de educação centrado na transmissão de conhecimentos pela verbalização de regras do positivismo jurídico.

Através do olhar educativo contemporâneo, é possível visualizar a dimensão e o significado que o projeto político-pedagógico tem na formação para a emancipação, tomado como um instrumento de políticas públicas alicerçado em planejamento continuado de todos os sujeitos envolvidos com o processo educativo e que embasam a concepção estruturante do curso. Segundo Ilma Veiga o projeto político-pedagógico emancipatório não deve ser confundido como instrumento burocrático, razão pela qual considera um instrumento vivo em participação e acompanhamento contínuo, tendo se manifestado com o seguinte argumento:

Para a construção do projeto político-pedagógico, devemos ter claro o que se quer fazer e por que vamos fazê-lo. Assim o Projeto não se constitui de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar... Pensar o projeto político-pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se

essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consciente e possível⁷⁶.

O projeto político-pedagógico padece de importantes déficits. Primeiro, uma profunda reforma requer o amadurecimento dos partícipes da empresa, aqueles que estarão incumbidos de promover as mudanças indicadas, na radicalidade em que esta é proposta. Isto exige a reflexão e participação coletiva, visando à adoção de decisões equilibradas ante temas polêmicos, de compromissos e responsabilidades com os resultados. Seria necessária a participação ativa de docentes e discentes na construção do projeto, na discussão temática, sem as quais se evidenciam frágeis as opções adotadas, quanto mais no que refere à condução do processo de ensino e a avaliação de aprendizagem.

A fragilidade desse diálogo, certamente, esteve entre os motivos da omissão do projeto político-pedagógico em declinar qual o perfil de professor que pretende para alcançar os objetivos traçados. Tendo em vista a natureza política e instrumental do perfil docente, a omissão não se justifica sob qualquer argumento, tanto em nível de diretrizes nacionais, quanto no âmbito do projeto da Ufpa. Essa lacuna pode ser incluída no rol dos óbices à consolidação de uma educação jurídica de cunho transformadora como preconizada pelas Diretrizes Nacionais ao Ensino Jurídico.

Outro déficit importante no Projeto da Ufpa é que este não inclui especificamente todas as competências e habilidades propostas pelas diretrizes, além de fazer confusão entre as competências e habilidades com aquilo que as diretrizes consideram como perfil do formando com sólida formação geral, humanística e axiológica.

O Projeto do Curso de Direito da Ufpa, pela redação dada ao art. 4º da Resolução do CONSEPE 3.540⁷⁷, não vislumbrou em ver no estágio curricular um momento de “aplicação” dos conteúdos teóricos, um campo privilegiado de ensino, pesquisa e extensão, capaz de apoiar a superação da dicotomia teoria e prática. Não identifica na prática jurídica um *locus* de estudo com objetivos pedagógicos em que os resultados produzidos nos relatórios discentes são interpretados, avaliados e ajustados conforme as necessidades e as prioridades estabelecidas pelo coletivo docente. Contrariamente a noção de estágio definida, ratificou em seu bojo o conceito de Estágio Profissional, como uma etapa do currículo de formatação

⁷⁶ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola* in *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. 9ª ed. São Paulo, Papirus, 2011. p. 56-57.

⁷⁷ O art. 4º do projeto político-pedagógico da Ufpa tem a seguinte redação: O Estágio Profissional que integra o Eixo de Formação Prática deve iniciar-se a partir do 3º (terceiro) bloco de estudos ou série e tem regulamentação própria de competência do Colegiado do Curso de Direito.

burocrática, incisivamente criticada pelo descompromisso com a aprendizagem qualificada. Não há assim nenhuma disposição sobre os aspectos didáticos e pedagógicos sobre como ensinar os conteúdos de competência do NPJ, nem tampouco da possibilidade de nos eixos fundamentais e profissionalizantes ter um corte de aproximação entre teoria e prática.

As Atividades Complementares no percurso curricular da Ufpa, que integram o Eixo de Formação Prática ao lado do Estágio Curricular Supervisionado e do Trabalho de Curso, são componentes tidos como algo externo ao curso, quase alheio a ele. O projeto não indica a compreensão que possui dessas exigências, não indica de que maneira o mesmo intervém concretamente para a formação do aluno e, com isto, deixa de apontar ao discente quaisquer estratégias para alcançar a melhor formação possível, como melhor aproveitá-las. Assim, não prevê a regulamentação destas atividades, para que os alunos tomem conhecimento e preparem-se desde o início do curso, para o aproveitamento das atividades extraclasse que deverão cursar. Nem mesmo sugere um rol aberto de atividades, tais como: palestras, seminários, monitorias, pesquisas orientadas, iniciação científica etc., além de outras tarefas de livre escolha dos alunos, de maneira que a regulamentação possa ajudar a coordenação do NPJ na rotina de convalidação das atividades complementares, relevantes à concepção do curso e ao perfil do egresso.

O Trabalho de Curso declinado pelas Diretrizes Nacionais tomou a forma de Monografia Jurídica. De acordo com art. 5º do Projeto Político-Pedagógico da Ufpa, o objetivo da Monografia Jurídica consiste em trabalho de pesquisa individual, em qualquer ramo do direito, com orientação de professor para o aprimoramento da capacidade de interpretação crítica do direito. A nomenclatura “Monografia Jurídica” adotada internamente, embora seja a expressão predominante incorporada pelos cursos de direito, pode levar a equívocos reducionistas no momento da produção do texto. Assim sendo, é forçoso ampliar o trabalho de curso para outras possibilidades criativas e transversais, uma vez que as diretrizes não fecham essa atividade acadêmica tão somente na proposta da feitura de uma Monografia Jurídica.

A Monografia Jurídica que pertence ao Eixo de Formação Prática está separada didaticamente em monografia jurídica I e II sendo ofertada no 9º e 10º semestre, portanto no final do curso. Como no decorrer do curso não há discussão coletiva e decisões articuladas voltadas para a pesquisa de alunos de graduação, os alunos encontram sérias dificuldades na produção de um trabalho de final de curso com natureza de pesquisa, sendo que essa habilidade não foi estimulada e desenvolvida no decorrer do curso. A tradição metodológica

de ofertar o trabalho de curso nos últimos semestres precisa ser repensada, pois evidentemente não há qualquer incongruência com as Diretrizes se essa atividade for aferível em outro momento do curso que não seja às vésperas da colação de grau.

Por exigência das Diretrizes Curriculares o processo avaliativo como tarefa continuada deve ser delimitado no Projeto Político-Pedagógico com a missão de incorporar em todas as etapas, a concepção do curso e o perfil desejado ao formando. Por essa obrigação percebe-se que a Avaliação está no núcleo das Diretrizes, sendo parte integrante da Organização Curricular a ser definida pelo Curso. Na via oposta, apesar da obrigação normativa, o Projeto Pedagógico da Ufpa, não fez qualquer menção sobre a avaliação de aprendizagem discente, o que demanda a constatação do déficit curricular e sugere um repensar crítico sobre quais as ações pedagógicas e estratégias serão necessárias para fazer com que o projeto tome a avaliação como pressuposto do novo modelo de currículo fundado nas competências.

Esses foram os principais impactos das Diretrizes Curriculares no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito da Ufpa, que serão analisados em seguida por intermédio do estudo dos Eixos de Formação, e de como eles se “adaptaram” ao currículo vigente na faculdade de direito, e ainda, como as ações pedagógicas subsistem nesse cenário de imprecisão teórica, metodológica e pedagógica.

4.1 O EIXO DE FORMAÇÃO FUNDAMENTAL NO CURRÍCULO DE DIREITO DA UFPA

No §1º do art. 3º do Projeto Político-Pedagógico da Ufpa o Eixo de Formação Fundamental é chamado “Teorias do Direito e da Sociedade”, tendo caráter propedêutico com objetivo de integrar o estudante no campo do saber jurídico estimulando relações do direito com outras áreas do conhecimento. No anexo que acompanha o projeto do curso, as habilidades e competências do Eixo Fundamental tem o condão introdutório e propedêutico e subdivide-se em dois grupos: um que agrupa disciplinas de caráter geral e introdutório de outras áreas através de disciplinas afins, que habilitará o acadêmico na formação humanística, e outro, que cuida das teorias específicas da área do direito, necessárias para habilitar os acadêmicos aos conhecimentos que virão por ocasião da aplicação do Eixo de Formação Profissional.

Os conteúdos curriculares que integram o Eixo de Formação Fundamental são: Teoria Geral do Estado e Ciência Política; Teoria da Constituição; Teoria do Direito Penal; Teoria do Direito Civil; Teoria Geral do Processo; Introdução à Ciência do Direito; Filosofia Jurídica; Sociologia Jurídica; Psicologia Jurídica; Antropologia Jurídica; Metodologia Jurídica; Hermenêutica Jurídica; Economia Política e Ética Jurídica.

Por essa leitura prévia, que outorga ao Eixo de Formação Fundamental objetivos exclusivamente propedêuticos formados por grupos de disciplinas setorizadas, o projeto pedagógico repete a prática reiterada de aglomeração das velhas disciplinas, que seguem separadas, com os conteúdos desarticulados e as práticas pedagógicas solitárias. Assim, não revela a compreensão do que seja o Eixo de Formação Fundamental e não indica seu significado para as competências e habilidades e sua essencialidade à proposta de transversalidade entre os eixos de formação.

A primeira crítica que se levanta contra a construção do modelo de organização do Eixo de Formação Fundamental do Projeto Político-Pedagógico da Ufpa, está no fato de que os conteúdos propostos não escapam a visão tradicional de disciplina, pois a construção de cada uma delas foi elaborada segundo decisões particulares de cada curso, sem diálogos com conteúdos correlatos do saber jurídico. As “disciplinas pertencentes” a outros Institutos da Universidade, criadas para atender as exigências formais das diretrizes, são ofertadas pela Faculdade de Direito e em seguida, as faculdades de origem disponibilizam os professores para ministrar os conteúdos específicos “de sua competência”, causando assim, um perturbador distanciamento teórico, metodológico e pedagógico entre o curso de direito e os demais cursos, substancialmente prejudicial à execução de um currículo jurídico aberto.

Não há diálogo interdisciplinar e planejamento prévio na elaboração dos programas e planos de ensino das matérias que facilite a aproximação de temas e a transversalidade de saberes, nem tampouco, há construção de conteúdos coletivos e a definição de estratégias de ensino. Não há o debate imprescindível sobre o que ensinar nos conteúdos transversais, nem tampouco como ensinar, assim sendo, cada docente atua independente e solitariamente com seu programa e seus métodos a partir do programa já existente, aplicado reiteradamente sem qualquer ajuste às competências exigidas no projeto pedagógico de direito.

No Art. 5º I, da Resolução 09/2004, as Diretrizes Curriculares apresentam um rol de conteúdos do Eixo de Formação Fundamental onde aparece o conteúdo de História como necessário aos objetivos interdisciplinares. Obviamente, por se tratar de Diretrizes, os

conteúdos curriculares lá dispostos podem ser ampliados, nunca diminuídos ou deslocados para outros eixos, motivo pelo qual, não se justifica, no projeto pedagógico da Ufpa, a retirada dos conteúdos relativos à *História do Direito*, do Eixo de Formação Fundamental, que aparece indevidamente num quarto eixo, criado pelo curso, chamado de “Eixo de Formação Complementar”, em que vemos a disciplina “Direito Romano e História do Direito”, que associa conteúdos das duas áreas específicas em única disciplina, raramente ofertada aos discentes.

O *Direito Romano*, na tradição do ensino jurídico brasileiro, foi notadamente valorizado a quando da vigência do currículo único pelos fundamentos tecnicistas e individualistas estimulados, pois objetivava transmitir uma série de conceitos e institutos, voltados predominantemente para os aspectos privatistas do direito romano da época clássica⁷⁸. A disciplina tinha grande importância como reprodutora de conteúdos e conceitos teóricos do direito romano clássico, importante para sacralizar o discurso da dogmática jurídica. Com o advento da Portaria 1886/94, que em parte incorporou o novo sentimento democrático ao falar de diretrizes, retirou o Direito Romano da sugestão curricular apresentada, por perceber que a função privatista da disciplina não mais importava ao cenário dos novos direitos conflitantes com os individualismos privatistas e os brocardos descontextualizados do Direito Romano clássico.

De maneira mais coerente com a transdisciplinaridade e complexidade, a Resolução 09/2004, percebendo o caráter epistemológico e fundamental dos conteúdos de História do Direito, restaura esse saber como necessário e obrigatório, agora não mais como Direito Romano clássico, mas na perspectiva de um conhecimento que deve açambarcar os diversos fundamentos históricos da gênese dos direitos contemporâneos, que certamente não se limita a proposta individualista do Direito Romano do Alto Império. Uma relevante consideração feita por Daniel Cerqueira elucida esse contraponto, definindo o sentido e objetivos de cada um desses componentes curriculares:

⁷⁸ Considera-se como época clássica do direito romano a que se estende do século II a.C. até ao fim do sec. III d.C. Durante este período todo o mundo mediterrâneo é progressivamente submetido a Roma. Ao mesmo tempo, Roma abre-se às influências externas, sobretudo às dos direitos grego e egípcio. Sob o Alto Império, o direito privado romano aparece como um sistema individualista, enquanto que do ponto de vista político, a liberdade dos cidadãos ia diminuindo sem cessar. Há assim um divórcio crescente entre o direito privado e o direito público. À submissão absoluta ao Imperador opõe-se a grande liberdade dos cidadãos (*cives*) de disporem de seus bens a título privado. Os juristas romanos constroem então, no domínio do direito das coisas e das obrigações, um sistema jurídico completo e coerente. GILISSEN, John. *Introdução Histórica ao Direito*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979. p. 87. (destaque no original).

Voltando à nossa dicotomia central, Direito Romano x História do Direito, o que se percebe nessa retrospectiva histórica é que, na medida em que o projeto central dos cursos de Direito se tornava mais tecnicista, a opção era pelo Direito Romano, já que este apenas implementa um estudo mais aprofundado do Direito Privado. E, na medida em que a opção dos cursos passou a negar o tecnicismo e passou a valorizar a formação humanista, vemos ressurgir a opção pelos conteúdos mais abrangentes da História do Direito, que abrange não apenas o Direito Romano, mas igualmente o Direito Grego, a formação do Direito Penal moderno, com a herança medieval, e estrutura única do direito europeu no feudalismo, a formação do pensamento jurídico moderno e sua tradição liberal, além das possibilidades que se abrem nesse admirável século novo⁷⁹.

Por tudo isso, a deliberação de retirar História do Direito do Eixo de Formação Fundamental do Projeto Político-Pedagógico da Ufpa, prejudica a proposta de transversalidade elucidada nas Diretrizes Nacionais do Ensino Jurídico e perde o curso uma boa oportunidade de confirmar a direção para formação humanística, crítica e reflexiva do novo currículo jurídico. E ainda, na leitura pontual da forma como a disciplina “Direito Romano e História do Direito” foi alocada no Eixo de Formação Complementar, sem direção de como e quando será ofertada, ficou relegada a conteúdo de menor importância e sem interesse ao curso. Como decorrência desse caráter “secundário” da História do Direito, sequer foi construída a ementa, os conteúdos, a bibliografia e as estratégias pedagógicas para a execução dessa importante atividade curricular. Ou seja, os conteúdos de História do Direito, assim como todos os outros que preenchem o chamado “Eixo de Formação Complementar”, servem tão somente para dar densidade formal ao projeto político-pedagógico, exatamente porque não há programas disciplinares articulados e aprovados pela congregação que integrem os anexos da estrutura curricular vigente.

A inclusão de *Introdução à Ciência do Direito* no projeto político-pedagógico da Ufpa é bastante controversa, trata-se de uma atividade curricular tomada como disciplina, que em outra oportunidade já adotou a nomenclatura de Introdução ao Estudo do Direito, reunindo no seu bojo um quantitativo significativo de conteúdos obrigatórios com finalidade propedêutica e enciclopédica. Cumpre destacar, que a Introdução ao Direito foi proposta na Portaria Ministerial 1.886/94 como disciplina fundamental ao lado de Sociologia, Filosofia, Economia e Ciência Política. Já em sentido oposto, a Resolução 09/2004, elaborada em período mais amadurecido das diretrizes curriculares, retirou Introdução ao Direito do rol dos conteúdos do Eixo de Formação Fundamental. Qual a razão para tamanha “mudança

⁷⁹ CERQUEIRA, Daniel Torres de. *História e Direito: Dois Parceiros de uma Longa Jornada*. In CERQUEIRA, Daniel Torres de e FILHO, Roberto Fragale. (orgs.) *O Ensino jurídico em debate: O papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica*. Campinas. SP: Millennium Editora, 2006. p. 69.

curricular” e porque efetivamente os cursos encontram dificuldades em excluir Introdução ao Direito de suas propostas curriculares?

Os debates que antecederam à Resolução 09/2004, com o olhar centrado em dois Pareceres da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, o de nº 055/2004, e o de nº 211/2004 permitem uma aproximação da questão. A minuta de Resolução às Diretrizes, proposta pelo parecer nº 055/2004 CNE/CES, manteve a exigência da disciplina Introdução ao Direito, mas no Eixo de Formação Profissional, em desacordo com a Portaria 1.886/04 que a previa como disciplina Fundamental. Todavia, sabe-se que referido Parecer foi parcialmente criticado pela ABEDi (Associação Brasileira de Ensino de Direito), sendo que no particular da Introdução ao Direito, alegava ser desnecessária sua inclusão nas diretrizes por ter o formato de disciplina e não de conteúdo.

A crítica pontual da ABEDi foi considerada procedente, de tal sorte que o Parecer 211/2004 CNE/CES, reconsiderando o Parecer 055/2004 CNE/CES, retirou de sua proposta de texto regulamentar a Introdução ao Direito com amparo no argumento expendido pela ABEDi. Registra-se que a Resolução 09/2004, não só retirou Introdução ao Direito do Eixo de Formação Profissional, como excluiu do corpo integral das Diretrizes Nacionais do Ensino Jurídico.

As considerações de Carlos Venerio exaradas posteriormente às Diretrizes de 2004, bem explicitam a natureza disciplinar da Introdução ao Estudo do Direito:

De fato, IED não é conteúdo, mas disciplina que reúne uma série de conteúdos a que o iniciante nos estudos jurídicos é apresentado em caráter de introdução. Nestes próximos anos que se seguirão à edição do novo diploma normativo, questão que será discutida é, certamente, a da pertinência da manutenção de IED nos currículos dos cursos jurídicos, existindo já sugestões de sua substituição por disciplinas autônomas como Hermenêutica Jurídica, História do Pensamento Jurídico e Teoria Geral do Direito⁸⁰.

Embora o citado autor não advogue a tese da exclusão de Introdução ao Estudo do Direito do currículo jurídico, sustenta a incoerência da nomenclatura “Introdução à Ciência do Direito”, tal como é empregada no projeto político-pedagógico da Ufpa, pelas seguintes razões:

⁸⁰ VENERIO, Carlos Magno Spricigo. *A Introdução ao Estudo do Direito*. in CERQUEIRA, Daniel Torres de e FILHO, Roberto Fragale. (orgs.) *O Ensino jurídico em debate: O papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica*. Campinas. SP: Millennium Editora, 2006. p. 3.

Introdução à Ciência do Direito tem dois inconvenientes diretos. Em primeiro lugar a ideia de que a disciplina tratará com exclusividade do problema epistemológico, deixando em plano secundário a abordagem preliminar do próprio direito, o que necessita ser feito ainda no primeiro ano do curso. Segundo, aparenta resolver de plano a discussão profunda e muito disputada que é a cientificidade do conhecimento jurídico, conhecido como dogmática jurídica⁸¹.

Pela racionalidade cientificista, como os conteúdos da disciplina *Introdução à Ciência do Direito* aparecem no Projeto Político-Pedagógico e no Percorso Curricular da Ufpa⁸², demonstra-se a direção ao estudo dos aspectos formais e dogmáticos do direito. O fato de estar incluída no Eixo de Formação Fundamental, não lhes retira a crítica de que, do ponto de vista pedagógico, representa incoerência com as finalidades das Diretrizes Nacionais, por duas razões, primeiro porque, dada a opção pela natureza científico-dogmática, deveria ser incluída no Eixo de Formação Profissional e não no Eixo de Formação Fundamental, segundo por não serem feitos cortes estimuladores às transversalidades próprias do Eixo de Formação Fundamental.

O reforço pontual em temas como Norma Jurídica, Sanção, Direito Subjetivo, Dever Jurídico e tantos outros que são declinados como quesitos estanques em *Introdução à Ciência do Direito*, não avançam em promover uma educação relacional, inclusiva e aberta às controvérsias de outros saberes, pelo contrário, estimula a transmissão do conhecimento como sistema de regras, quando desde o início do curso, visando dar sentido a formação geral e humanística, o aluno já deveria desenvolver competências e habilidades fundadas em princípios que regulam regras e não o contrário, como a disciplina pressupõe.

Os temas dogmáticos e de iniciação que são abordados em *Introdução ao Estudo do Direito* normalmente transitam por uma grande quantidade de disciplinas, especialmente em Teoria do Direito Civil, Direito Civil, Direito Penal e Direito Processual, que são ministrados de acordo com suas especializações. A reflexão que surge dessa influência dogmática de *Introdução ao Estudo do Direito* sobre disciplinas do Eixo Profissional, que por natureza são positivistas, suscita a dúvida se IED deve mesmo se ensinada nos moldes atuais, ou se poderia ser estudada em conteúdos de Teoria do Direito com abordagem crítica sobre os fundamentos do pensamento jurídico, forjando um contraponto com a dogmática que virá no Eixo de Formação Profissional?

⁸¹ VENERIO, Carlos Magno Spricigo. op. cit. p. 4. (O destaque consta no original).

⁸² O atual Projeto Político-Pedagógico e o Percorso Curricular do Curso de Direito da Ufpa, com os programas, ementas e conteúdos disciplinares, estão disponíveis no sítio da Ufpa: <http://www.portal.ufpa.br/>

Em princípio as Diretrizes Nacionais do Ensino Jurídico organizam-se em Eixos de Formação, os eixos, em conteúdos que podem estar contidos em diversas disciplinas com obrigações de dialogar entre si pelas temáticas abordadas e discutidas no coletivo acadêmico. Toda a tradição de construção curricular interna, pelo visto, caminha em sentido oposto a essas recomendações gerais, pois vigora o hábito do projeto ser feito unilateralmente a partir de disciplinas com conteúdos estáticos, sem ligação com a concepção do curso e criados em regra por roteiros ínsitos nos manuais clássicos.

A falta de participação dos profissionais de áreas não jurídicas na formação, execução e avaliação do projeto, resulta na criação de disciplinas com o nome do conteúdo referido nas Diretrizes, associando-se a palavra “Jurídica” para atender a suposta transdisciplinaridade. Assim sendo, as diretrizes sugerem o conteúdo “Antropologia” e o curso institui a disciplina “Antropologia Jurídica”, sugere o conteúdo “Filosofia” e cria-se a disciplina “Filosofia Jurídica”, sugere o conteúdo “Psicologia” e o curso cria “Psicologia Jurídica”, sugere o conteúdo “Sociologia” e o curso cria a disciplina “Sociologia Jurídica”. Esse modelo de “interdisciplinaridade” existente no Eixo de Formação Fundamental do Projeto Político-pedagógico em que as disciplinas adotam o qualificativo “jurídico” guarda alguma coerência com as Diretrizes?

Vejamos a *Filosofia Jurídica*, inclusa no primeiro bloco de disciplinas do percurso curricular, da sua ementa constam seis unidades com a seguinte distribuição: O Direito no pensamento antigo e medieval – Direito Natural na Antiguidade; O Direito na Idade Média; A Filosofia do Direito numa Abordagem Moderna e Contemporânea: Alguns Aspectos da Problemática Jurídica; A problemática Jurídica no Pensamento Moderno; O direito no Pensamento Contemporâneo; A Ciência do Direito⁸³. A quando da oferta da disciplina, são enviados professores do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas para ministrar a matéria que em geral desconhecem o currículo de direito. A disciplina aplicada, por seu turno, não dialoga com os problemas do saber e da prática jurídica. Ou seja, o ensino dos conteúdos da Filosofia jurídica precisa avançar em oportunizar que referidos professores, conheçam, participem das deliberações e reflitam sobre o Projeto Político-Pedagógico nos

⁸³ Essa formatação da ementa de Filosofia Jurídica e das unidades correspondentes é a mesma desde o advento do projeto pedagógico de 2006, que vige até a presente data, embora possa ser concebidos como conteúdos abertos, não se voltam precisamente aos problemas vivenciados na prática jurídica, fazendo crer que os conteúdos dispostos abraçam certa rigidez e estabilidade, contrariando assim, o sentido ontológico das Diretrizes que avançam cada vez mais na direção da flexibilidade, da possibilidade de revisão permanente da estrutura da disciplina e de adaptação às questões práticas contemporâneas.

seus fundamentos, para que suas tarefas pedagógicas tenham coerência com o Curso de Direito da Ufpa.

A Filosofia Jurídica ocupa espaço privilegiado para um curso que tem por missão a formação crítico/reflexiva, axiológica e humanista, à medida que, entre outros objetivos, estimula uma crítica ao positivismo jurídico, mitigando assim a austeridade da dogmática do direito. Todavia, seus conteúdos necessitam dar uma resposta em termos de encadeamento temático para a concepção do curso e ao perfil do egresso, de tal maneira que, os temas contemporâneos estejam presentes nos diálogos travados na aula de filosofia do direito. Essa dimensão de objetivos já deve constar da disciplina, para que os professores ao construírem seus planos de cursos e de aula, tenham por meta essa correspondência com o projeto.

Convém destacar a consideração de Eduardo C. B. Bittar sobre o papel da Filosofia do Direito na contemporaneidade:

Não há dúvida de que os destinos da disciplina parecem consolidados, o que não significa necessariamente que sua missão se cristalice ou se paralise no tempo. *Interagir* com os problemas sociais, com as crises cíclicas, com as diversas mudanças axiológicas e econômicas, parece ser tarefa deste tipo de disciplina que não de reduzir a reproduzir historicamente as ideias sobre a justiça (de Sócrates a Rawls), mas deve fazer brotar de sua ministração a própria ideia de justiça. Sua missão vive em permanente rebuliço, na medida em que o pensar é sempre uma atividade histórica, e que não pode prescindir de compreender seu tempo com todos os desafios congênitos a este⁸⁴.

Se a contribuição da Filosofia Jurídica é a permanente reflexão e crítica à cientificidade do direito, cada vez mais é necessário que conteúdos sejam revistos, reconstruídos e que as práticas pedagógicas sejam atualizadas na dimensão das competências e habilidades contidas nas Diretrizes Curriculares.

Outra anotação reflexiva sobre a organização dos conteúdos expendidos na disciplina Filosofia Jurídica, confirmado no Projeto, reside na colocação das unidades, nas quais predomina uma abordagem panorâmica das ideias filosóficas em dados momentos históricos, políticos e econômicos da humanidade. Esta organização segue uma classificação muitas vezes arbitrária, pois não discuti a dialética própria dos períodos históricos tradicionais, que são transmitidos em classe no estilo mais hegemônico possível da cronologia oficial, como pode ser observado nos manuais de filosofia do direito que constam da

⁸⁴ BITTAR, Eduardo C. B. *O Ensino da Filosofia do Direito – História, Legislação e Tradição na Cultura Jurídica Brasileira* in CERQUEIRA, Daniel Torres de e FILHO, Roberto Fragale. (orgs.) *O Ensino jurídico em debate: O papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica*. Campinas. SP: Millennium Editora, 2006. p. 123-124. (O destaque consta no original).

bibliografia de referência. Seria mais atraente para o curso de direito, que os estudos de filosofia, para alcançar esse alto teor crítico que lhe é peculiar, não se limitar ao ensino pela evolução cronológica de fatos impostos pela história oficial, mais adentrar, por exemplo, na complexidade das questões políticas e éticas relevantes para a formação humanista contemporânea.

No magistério de Adeodato⁸⁵ vemos explicitado que a Filosofia do Direito não pode se limitar a teoria do conhecimento e à ciência, devendo avançar em outros cenários éticos interessantes para o novo momento histórico vivente:

Uma filosofia do direito, contudo, não se pode limitar a teoria do conhecimento, menos ainda às bases da ciência; precisa tratar também de outras perspectivas extremamente complexas, dentre as quais sobressai-se a ética. Os conflitos éticos diferem das questões científicas, mas ambos têm constituído o cerne desse conjunto de escritos que se convencionaram chamar filosóficos. Os problemas éticos, entre outras características, dizem respeito a como as pessoas se devem conduzir diante de alternativas de condutas simultâneas mas mutuamente incompatíveis, quando a escolha de um caminho implica a recusa dos demais. Desnecessário enfatizar a importância desse tipo de reflexão diante do mundo em que pretende viver o homem do século XXI.

Orientado por essa observação sobre a *Ética* como assunto afeto à filosofia contemporânea, percebe-se que seus conteúdos aparecem sob a forma da disciplina *Ética Jurídica*, inclusa no Eixo de Formação Fundamental e ministrada no segundo semestre com elevado grau de autonomia frente à filosofia geral e demais conteúdos, vez que suas unidades se circunscrevem pela evolução histórica do pensamento sobre a ética, portanto orientada para um desenho de confirmação da cronologia da história dos vencedores.

Faz-se necessário ressaltar que os estudos sobre a *Ética* são importantíssimos para um percurso humanista, todavia essa prática de traduzir conteúdos em disciplinas precisa ser repensada para que a abordagem não se transforme numa exposição de todas as concepções sobre a ética contidas numa única obra. A necessidade da *Ética* no contraponto com os problemas jurídicos, sociais e políticos relevantes, interessam ao curso de direito, mas sua historicidade na visão de história como cronologia de fatos e ideias sobre a *Ética*, não. Num percurso mirado na transversalidade do conhecimento, a *Ética* pode perfeitamente ser abordada em conteúdos da própria Filosofia, nas disciplinas do Eixo de Formação Profissional

⁸⁵ ADEODATO, João Maurício. *Filosofia do Direito: Uma crítica a verdade na ética e na ciência (através de um exame da ontologia de Nicolai Hartmann)*. São Paulo: Saraiva, 1996. p. 2

ou até mesmo naquelas do Eixo de Formação Prática, a partir de pontos específicos e instigantes da atuação profissional do jurista.

Não nos cabe aqui investigar os conceitos específicos de cada conteúdo ou disciplina do percurso curricular, mas exclusivamente direcionar a crítica para a organização do conteúdo e sua importância para o processo de aprendizagem, que certamente não deve ser transmitida de forma escalonada como indica a maior parte das disciplinas do Eixo de Formação Fundamental, que vez por outra, partem de ideias lineares e progressivamente construídas da antiguidade clássica até nossos dias. Isso de alguma forma faz com que os alunos tenham verdadeira ojeriza ao primeiro e segundo semestres, onde predominantemente o Eixo de Formação Fundamental está concentrado⁸⁶, com prevalência pedagógica de relato das ideias teóricas e descontextualizadas.

Cogitamos da mesma maneira que na contemporaneidade um debate filosófico que não pode ser esquecido dos programas disciplinares de currículos com feição humanista, é a discussão sobre a importância da viragem linguística⁸⁷ em oposição às leituras filosóficas modernas centradas na insustentável divisão sujeito/objeto, que evidentemente não está sendo tratada no programa de Filosofia Jurídica do projeto político-pedagógico da Ufpa, mas que é um convite a reflexão sobre a crise do direito, a mudança de paradigma e os desafios metodológicos e hermenêuticos da atualidade.

A *Sociologia Jurídica* como disciplina está alocada no segundo semestre do percurso curricular e vinculada ao Eixo de Formação Fundamental. De seu programa, as dez unidades apresentadas sugerem um enfrentamento conceitual das diversas concepções sociológicas do direito, haja vista a delimitação pontual e generalista de temas, com pouco nível de relação e ausente de finalidades específicas dos tópicos sugeridos. Conforme se vislumbra do que está descrito no programa disciplinar as concepções sociológicas variam da análise das teorias positivistas até as mais críticas e contemporâneas.

A organização temática da disciplina revela-se aparentemente relevante, não fosse à distribuição das unidades sem apelo aos problemas a que as teorias sociológicas se dirigem,

⁸⁶ As disciplinas do Eixo Fundamental estão concentradas sobretudo no 1º e 2º blocos, exceto Teoria Geral do Processo e Hermenêutica Jurídica, ministradas no 3º bloco, Psicologia Jurídica no 7º bloco e Antropologia Jurídica ensinada no 8º bloco.

⁸⁷ Com Lenio Streck que registra um importante trecho de Castanheira Neves, o sistema jurídico brasileiro não recepcionou a mudança de paradigma da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem: Os juristas não se deram conta do fato de que “o Direito é linguagem. O que quer que seja, e como quer que seja, o que quer que ele se proponha e como quer que nos toque, o Direito o é numa linguagem e como linguagem, propõe-se sê-lo numa linguagem (nas significações linguísticas em que se constitui e exprime) e atinge-nos através dessa linguagem, que é”. STRECK, Luiz Lenio. *Hermenêutica Jurídica e(m) Crise: Uma exploração hermenêutica da construção do direito*. 8ª ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do advogado Editora, 2009. p. 62. (destaque no original).

pois, a descrição dos temas como Direito e Sociologia, Estado e Direito, Direito como Fato Social, sem direção para as finalidades práticas. Na essência, esse modelo confirma a construção disciplinar e destinada à aprendizagem meramente conceitual, fundada prioritariamente na transmissão abstrata de saberes, que pouco contribui para um projeto de aula atraente voltada para problemas, para a vivência dos alunos.

Submetemos essa consideração à própria crítica endógena, ao argumento de que alguns professores de fato já conseguem, com esse programa desarticulado, fazer da disciplina um conjunto de conteúdos e temas atraentes, despertando os alunos para aprendizagens que não seja somente a transferência de normas por conceitos e formas, mas o programa da disciplina, não pode deixar de mencionar as relações temáticas aos possíveis problemas sociais em que se aplicam, nem tampouco deixar em aberto quais ações pedagógicas serão utilizadas no curso para dar sentido ao Projeto Político-Pedagógico por intermédio da Sociologia Jurídica.

Mesmo se o trabalho docente estiver aliado às Diretrizes e à feição do Projeto Político-Pedagógico que caminham no horizonte da formação integral, o professor, por mais bem preparado que seja e conhecedor dos recursos pedagógicos para conduzir sua atividade satisfatoriamente, necessita ter a sensibilidade de que a disciplina, os conteúdos e as técnicas pedagógicas utilizadas, devem ser explicitadas, organizadas e compartilhadas pelo conjunto dos professores. Aqueles que já desenvolvem isoladamente essas práticas pedagógicas inovadoras precisam saber que autonomia não significa individualismo, pois os ganhos para a aprendizagem integral só virão quando as tarefas de ensino e aprendizagem forem minuciosamente orquestradas.

Márcia Campos⁸⁸, obtempera que:

O individualismo que se configura na possível autonomia docente pode ser considerado uma característica marcante do ofício do professor, descomprometido do contexto social e educacional em mudança. Exemplifica-se esse individualismo diante da condição estrutural da escola, onde geralmente os professores “fechados” em sala tomam decisões, alheios ao que acontece lá fora e a outros agentes que configuram o cenário escolar.

E prossegue a autora definindo que a autonomia só tem sentido como construção social:

⁸⁸ CAMPOS, Márcia Zendron. *A profissionalização do professor: Formadores e Formandos no Ensino Superior*. In CARLINI, Alda Luzia e SCARPATO, Marta. (org). *Ensino superior: questões sobre a formação do professor*. São Paulo: Avercamp, 2008. p. 71

A autonomia docente prevê o momento de decisão sobre conteúdos e procedimentos que visualizam finalidades educacionais no âmbito da prática dentro da sala de aula e em interação com os sujeitos da educação; no entanto, a autonomia não poderá dar-se na base do “individual”. Considerando que a ação docente e a profissionalização se configuram como uma construção social, como construir significados e sentido no processo de ensino e aprendizagem sem considerar, por exemplo, os interesses dos envolvidos partindo, apenas, do interesse próprio do agente educacional?

A partir dessas lições, é possível asseverar que em direito as práticas pedagógicas individualistas, tanto de professores descompromissados com as mudanças, quanto daqueles que introduzem inovações no dia a dia, mas sem diálogo construtivo, prejudicam o projeto voltado para formação integral, eis que, a autonomia docente resulta de uma educação continuada para a colegialidade e para a troca permanente de experiências.

É necessário que as habilidades práticas não fiquem adstritas somente ao chamado Eixo de Formação Prática, pois os professores do Eixo de Formação Fundamental, precisam fomentar estratégias pedagógicas, humanas e afetivas capazes de dar sentido prático aos seus conteúdos, sob pena de se confirmar a utópica divisão entre teoria e prática, o desinteresse de alunos por matérias não jurídicas, e ainda, a materialização de que tais conteúdos são fundamentais na forma, mas desprezíveis pelo conteúdo por estarem concentrados, sobretudo, nos 1º e 2º blocos, momento que os alunos estão ávidos para ultrapassar e chegarem à glória das disciplinas profissionalizantes.

O que se espera da execução de um currículo por competências, especialmente de disciplinas ou conteúdos sociológicos são compromissos gerais com a transformação social, um papel social relevante atribuído à postura de professores e a proposição de temas da matéria. Esses conteúdos ínsitos nas unidades da disciplina tornam-se interessantes pela diversidade de abordagens e precisam ser ampliados com a inclusão de questões contemporâneas controversas como: diversidade social, minorias, acesso e administração da justiça, novos conflitos sociais e democratização do poder judiciário⁸⁹, todos ancorados na questão da cidadania e da emancipação. Todavia, os conteúdos programáticos e os planos de

⁸⁹A contribuição maior da sociologia para a democratização da justiça consiste em mostrar empiricamente que as reformas do processo ou mesmo do direito substantivo não terão muito significado se não forem complementadas com outros dois tipos de reformas. Por um lado a reforma da organização judiciária, a qual não pode contribuir para a democracia se ela própria não for internamente democrática. E neste caso a democratização deve correr em paralelo com a racionalização da divisão do trabalho e com uma nova gestão dos recursos de tempo e de capacidade técnica. Por outro lado, a reforma da formação e dos processos de recrutamento dos magistrados, sem a qual a ampliação dos poderes do juiz propostas em muitas das reformas aqui referidas carecerá de sentido e poderá eventualmente ser contraproducente para a democratização da administração da justiça que se pretende. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 180.

ensino e de aula, além da flexibilidade peculiar, devem ser associados a estratégias pedagógicas adaptáveis aos princípios norteadores do curso, evitando-se a rotina do ensino por aulas expositivas, frequentes no Eixo de Formação Fundamental e que dificultam a apreendida integração entre teoria e prática.

Ensinar a disciplina Sociologia Jurídica no segundo semestre do curso, como previsto no projeto, significa enfrentar criticamente os primeiros conceitos dogmáticos já trabalhados em Introdução à Ciência do Direito, cujos conteúdos são essencialmente enciclopédicos e positivistas. Assim, o papel ontológico da sociologia será o de desconstruir a engenharia do positivismo dogmático de matriz Kelseniana, e em seguida, reconstruir, em direções alternativas, conhecimentos humanísticos reflexivos com as atenções de que não basta dominar o conteúdo para poder ensinar, é necessário saber como ensinar e nisso ter sensibilidade para o aprendizado do aluno com abertura para a constante reavaliação e adaptação de métodos e estratégias pedagógicas.

Uma consideração sobre a organização curricular interna e que merece avaliação permanente, é observada na colocação do problema sobre a integração e essencialidade dos conteúdos, pois as Diretrizes em seu art. 5º inciso I, assim dispõem: Eixo de Formação Fundamental tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. Essa leitura nos alerta para as direções do Eixo Fundamental, quais sejam: a integração com outros saberes e que os estudos dispostos referem-se a conteúdos essenciais, portanto, a integração, não necessariamente é de inclusão de disciplina com nomenclatura tal, muito menos, nessas disciplinas devem ser abordados todos os aspectos das matérias específicas segundo são ensinadas nos cursos de origens, mas tão somente os conteúdos essenciais para a finalidade do Curso de Direito e isso precisa ser declinado claramente no Projeto Político-Pedagógico com as razões de sua opção.

Além dos conteúdos essenciais previstos no Eixo de Formação Fundamental é possível incluir outros estudos no projeto, ficando a critério da organização curricular de cada curso, a possibilidade de adicionar os conteúdos considerados relevantes segundo a concepção do curso e o perfil desejado ao formando. O curso de direito da Ufpa, com base nessa abertura, criou e incluiu conteúdos das disciplinas chamadas teóricas⁹⁰ no Eixo Fundamental.

⁹⁰ As disciplinas teóricas inseridas no Eixo de Formação Fundamental foram: Teoria Geral do Estado e Ciência Política, Teoria da Constituição, Teoria do Direito Civil, Teoria do Direito Penal e Teoria Geral do Processo, todas distribuídas entre o 1º e 3º blocos do curso.

A integração dos conteúdos de Economia, chamados no projeto de *Economia Política* padece dos mesmos defeitos declinados às demais disciplinas do Eixo de Formação Fundamental, pois o estudo faz transparecer que se pretende esgotar todas as teorias do pensamento econômico sem qualquer harmonia com o conjunto do currículo jurídico, sabendo-se que um currículo sempre está dirigido para algumas coisas e as matérias estudadas também, mesmo em se tratando de abordagens teóricas.

Já os conteúdos de *Antropologia Jurídica*, destoam positivamente do restante dos conteúdos essenciais por duas importantes considerações didáticas, primeiro por incluir questões relevantes ao currículo como diversidade, pluralismo jurídico, inclusão e políticas afirmativas, dando opções para que alunos façam contrapontos entre questões e relativizem posições havidas como normativas a partir de um olhar inclusivo e pluralista, em segundo plano, porque ajuda a mitigar o aspecto propedêutico e desinteressante das disciplinas do Eixo de Formação Fundamental, pois o deslocamento da disciplina para o 8º bloco do curso minimiza a austeridade dogmática de matérias como direito civil, penal e processual.

Quanto a *Psicologia Jurídica*, alocada no sétimo bloco com 34 horas, parece estar corretamente disposta pela quantidade de assuntos ensinados, não fosse a construção de conteúdos de forma genérica e sem direção para os aspectos relevantes do projeto, como as habilidades pretendidas pela opção humanista do curso. É forçoso que a psicologia contribua não somente na seara do direito criminal ou civil, como se apresenta, concentrando seu foco nas questões da inimputabilidade e nos temas do Direito de Família, mas igualmente, que possa orientar os estudos para Direitos Sociais, de maneira que a contribuição esteja no horizonte da superação do modelo de análise e resolução de conflitos individuais.

Em *Teoria da Constituição*, do ponto de vista organizativo, percebe-se um maior compromisso com as Diretrizes à medida que há no projeto um reforço para a discussão dos fundamentos da Constituição e para o debate sobre os Direitos Fundamentais na feição contemporânea. Adicionado a isso, a disciplina apresenta uma orientação bibliográfica com indicação de textos, vista com bons olhos por indicar leituras obrigatórias que os alunos devem dominar, e ainda, funcionando, como excelente contribuição para a superação da cultura manualesca que impera no direito. Todavia, é importante que essa disciplina dialogue com Direito Constitucional, pois a unidade Hermenêutica Constitucional aparece em Teoria da Constituição e no Direito Constitucional I, havendo superposição por duplicidade deste conteúdo.

A solicitação de leitura de textos específicos como proposto em Teoria da Constituição, em substituição à utilização de manuais de disciplinas, ajuda substancialmente a condução da matéria por sugerir visões diversificadas dos problemas apresentados, não obstante devem ser disponibilizados antecipadamente aos alunos e declinadas às atividades de ensino e avaliações que serão desenvolvidas pelas leituras realizadas, ações que podem ser registradas no plano de ensino e de aula. As considerações didáticas de Antonio Carlos Gil⁹¹ demonstram a importância da leitura de textos num projeto de educação integral:

É interessante indicar por escrito os textos que devem ser lidos. Há professores que exigem a elaboração de fichas de leitura. Mas esse procedimento nem sempre é recomendável, pois há estudantes que passam a se preocupar mais com a confecção de fichas do que com a leitura propriamente dita. É preferível fazer menção às leituras feitas e esclarecer que o conhecimento delas poderá ser solicitado nas avaliações.

O objetivo didático da leitura de textos vem da necessidade de despertar os alunos para a leitura antecipada dos excertos de obras, entretanto a escolha de textos e a sua quantidade, deve ser criteriosamente eleita pelo docente guardando coerência com o projeto e com o tempo disponível, para que o professor não perca o controle de que as leituras serão aferidas em avaliação continuada, podendo acontecer em discussões individuais e coletivas havidas em classe sobre as obras lidas.

Sobre as disciplinas teóricas que incluem a expressão “geral” nas suas nomenclaturas como Teoria Geral do Estado e Teoria Geral do Processo, urge que os docentes estabeleçam discussão sobre se isso não outorga abertura tal, que torna a disciplina extremamente generalista e incoerente com os objetivos últimos do currículo formalizado no projeto, ou mesmo, verificar se a construção do programa não está enveredando para abordagens de todas as teorias somente pelo seu significado conceitual e esquemático, sem aprofundamento dos aspectos que corroboram para a formação crítica e humanista.

Os conteúdos de *Teoria Geral do Estado e Ciência Política* conforme estão configurados na ementa da disciplina são os seguintes: Teoria Geral do Estado e Ciência Política; Estado; Formas políticas, Formas de Estado, Forma de Governo, Regimes Políticos, Partidos Políticos; Sistemas Eleitorais. Todos esses conteúdos subdivididos em cinco unidades são estudados predominantemente pelas noções fundamentais, conceitos,

⁹¹ GIL, Antonio Carlos. *Didática no ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2011. p. 74.

características e classificações, portanto com elevado nível de superficialidade como é comum em modelos curriculares positivistas.

Na análise programática de Teoria Geral do Estado percebe-se que o modo organizativo da disciplina envereda pela descrição de pontos e abordagens mediante a narração teórica dos sistemas e formas de Estado, Governo e Política. Isso, indubitavelmente privilegia um modelo de ensino e aprendizagem centrado no repasse de conhecimentos por aulas tradicionais, em que o professor transmite a mensagem e o aluno será o receptor do conhecimento, sendo avaliado ao final pelo domínio do maior número de teorias sobre o Estado e a Política.

O modelo de ensino e aprendizagem centrado na transmissão e recepção do conhecimento não condiz com um currículo para formação integral, uma vez que parte de certos preconceitos sobre a pessoa do aprendiz e de como se desenvolve o processo de aprendizagem. Esse estilo mecânico de aprendizagem que valoriza a transmissão, a recepção e a memorização do conhecimento foi descrito por André Giordan, através de Óscar de Sousa, nos seguintes termos:

Descreve o aprendiz como possuindo um cérebro vazio, a aprendizagem como um mecanismo de registro e o ensino como transmissão de conhecimentos. Cabe ao aluno portar-se como um bom receptor, estar atento e disponível; cabe ao professor fornecer uma informação coerente de forma clara e progressiva. Existe uma relação linear entre o emissor e o receptor. O resultado traduz-se pela memorização da informação. A avaliação encerra o ciclo e assegura o sucesso do modelo. O insucesso recai no aluno que não foi capaz de receber a informação ou no professor que não foi claro na transmissão da matéria. O modelo não julga pertinente nem os saberes já adquiridos nem a atividade do aprendiz. Existe, ainda, entre o aluno e o professor uma relação de subalternidade, uma espécie de paternidade e filiação: devem partilhar os mesmos argumentos, o mesmo quadro de referências, os mesmos sentidos. Não se cultiva no aluno o prazer de aprender autônomo, em consequência, este aluno espera tudo do professor, habituando-se a uma aprendizagem mecânica⁹².

Essa construção disciplinar hermética reafirma a concepção evolutiva e linear de disciplina que predomina na academia, frequentemente orientada segundo os sumários dos manuais clássicos, por exemplo, quando se propõe os estudos sobre a Organização do Estado, Formas de Governo e Separação dos Poderes num primeiro plano, para só depois, e no final do curso, serem analisadas as questões relativas à Democracia, confirma-se o escalonamento e a didática do modelo criticado. Será que essa organização passou pela reflexão sobre se a

⁹² SOUSA, Óscar C. de. *Aprender e ensinar: significados e mediações*. in TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria Lúcia. (org.) *Ensinar e Aprender no ensino superior: Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005. p. 37.

Democracia, para efeito dos objetivos do curso, é tomada como pressuposto de validade das normas e, portanto, do Estado, de maneira que pudesse ser deslocada para uma fase mais inicial do programa, evitando assim, a reprodução dos esquemas educativos que abordam primeiro a teoria e só depois a prática?

A bibliografia de referência de Teoria Geral do Estado e Ciência Política, mesmo sendo farta está organizada predominantemente por manuais⁹³, os livros não estão indicados segundo as regras obrigatórias para citação, pois omitem o ano de publicação das obras e não asseguram a certeza de que existem no acervo da biblioteca do curso para consulta dos alunos. O que nos leva a crer é que as obras foram eleitas por escolhas aleatórias, sem nexos com as Diretrizes e com o Projeto, portanto defasadas e impertinentes ao curso.

As mesmas considerações críticas sobre o caráter generalista, a estrutura e abordagem dos conteúdos pelo aspecto linear e a bibliografia com fulcro em manuais, podem ser canalizadas para *Teoria Geral do Processo*, que organiza seus conteúdos pelo modo mais ortodoxo e positivista, feito através da inclusão de institutos como títulos das unidades, seguidos do detalhamento pelo conceito, finalidades, espécies, elementos, natureza jurídica, classificação, distinção e generalidades.

Além da crítica sobre a questão específica do ensino pela análise e reprodução dos institutos, cumpre indagar se realmente as disciplinas Teoria Geral do Estado e Ciência Política e Teoria Geral do Processo, devem mesmo ser vinculadas ao Eixo de Formação Fundamental e não ao Profissionalizante, se a resposta for pela manutenção da forma com estão, ao argumento de que ambas têm caráter propedêutico e de iniciação, estaremos diante do seguinte dilema: A dimensão crítica, axiológica e humanista das Diretrizes da Educação Jurídica requer estudos para além do aspecto meramente institucional, assim a manutenção da atual organização deve passar pelo enfrentamento do compromisso com a formação integral e transversal. Diante do exposto, como concretizar as competências e habilidades das Diretrizes tomando em conta a organização dos conteúdos por institutos jurídicos clássicos, estruturalistas e legais?

⁹³ Os manuais nada mais são do que comentários, longas exposições e explicações dos códigos, partindo da ordenação de cada um, seguindo-se “de artigo por artigo, se *commentaires* em sentido estrito, mediante divisões de livros, títulos, capítulos, seções, se tomavam a designação de *traités*”. Como se a realidade fática pudesse ser absorvida previamente! Em sua maioria, foram elaborados por professores dos Cursos de Direito, resultando que a Escola da Exegese fosse também uma “escola universitária – seu ensino era do mesmo tipo, exegético-analítico, dirigido apenas ao estudo dos códigos numa sua explicação comentarista, segundo o seu sistema e na sucessão dos seus artigos”. HUPFFER, Haide Maria. *Ensino Jurídico: Um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica*. Viamão, RS: Entremeios, 2008. p. 35. (destaques no original).

Cabe ainda fazer algumas indagações sobre a organização de Teoria Geral do Estado e Ciência Política, que dispensa cinco unidades para o programa com uma indicação de vinte e duas obras para a bibliografia básica, e seis obras relacionadas no rol da bibliografia complementar. Esse quantitativo é coerente? Qual a razão para essa escolha? Os alunos terão tempo para ler todas as obras da bibliografia básica? E finalmente, é justificável uma disciplina com conteúdos apresentados em cinco unidades com carga horária de 102 horas, ou poderiam eles ser examinados noutras disciplinas?

Quanto à disciplina *Teoria Geral do Processo* observa-se que contém onze unidades de ensino no programa, com dez obras citadas na bibliografia básica, sem sequer indicar a bibliografia complementar. Qual a justificativa para a escolha dessas obras e a razão para a ausência de bibliografia complementar em Teoria Geral do Processo? Qual o critério para se definir um tema, assunto ou conteúdo como unidade de ensino, e como isso pesa para efeito de avaliação de rendimento dos alunos?

A partir das evidências atinentes a construção das ementas, dos temas e da bibliografia presente na maioria das disciplinas do Eixo de Formação Fundamental, certifica-se que o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Direito da Ufpa, apenas expressa a obrigação formal de superposição de disciplinas, que tem causado inevitáveis incompreensões sobre o sentido dos conteúdos para o desenvolvimento das habilidades, quando os professores deveriam voltar atenções para a transversalidade dos conteúdos fundamentais sem a preocupação preliminar e inconcebível de situá-lo na matéria A ou B. Como foi evidente a ausência de debates coletivos sobre temas e conteúdos essenciais e relevantes ao projeto, predominou a concepção dogmática de currículo como grade de disciplinas independentes. Com base na crítica feita sobre a configuração do Eixo de Formação Fundamental, percebe-se que a racionalidade positivista curricular, permanece íntegra nos seus pressupostos pelo desconhecimento docente dos fundamentos das Diretrizes Nacionais ao Ensino Jurídico e da proposta do curso consolidada no Projeto Político-Pedagógico de Direito da Ufpa.

4.2 O EIXO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CURRÍCULO DE DIREITO DA UFPA

Como podemos ver das análises organizativas e pedagógicas feitas ao Eixo de Formação Fundamental, o currículo jurídico interno da Ufpa vem sendo executado em etapas (campos do conhecimento classificados arbitrariamente), ora por que as Diretrizes estimulam

essa separação quando obriga a formação por meio de Eixos, ora porque, a construção do projeto particularmente considerado, não pressupôs diálogos sobre a importância e coerência de temas e conteúdos à concepção do curso, ficando limitado em reproduzir nas matérias, salvo exceções, os conteúdos generalistas e normativistas.

No Eixo de Formação Profissional essa lógica positivista é agravada pelo fato de que as disciplinas e conteúdos, normalmente já adotam uma pré-compreensão dogmática da realidade jurídica, que por consequência, repercute na adoção de uma didática igualmente dogmática, aquela que tem sua gênese na transmissão de verdades amparadas no referencial normativo e desenvolvida cotidianamente no interior da sala de aula. E para isso, os fatores teóricos, metodológicos e pedagógicos corroboram na reprodução do discurso dogmático, razão pela qual merecem ser enfrentados em revisão com disposição coletiva.

O dever imposto aos cursos de organizarem seus currículos por Eixos de Formação atraiu duas incoerências subsequentes de difícil reparação com os recursos pedagógicos hodiernos: primeiro pelo fato de que o enfoque dogmático foi elevado indevidamente à categoria de diretrizes, e segundo por que os estudos do Eixo Profissionalizante devem ser desenvolvidos de forma sistemática, conforme se depreende do disposto no inciso II do art. 5º da Resolução 09/2004 CNE/CES⁹⁴. A dogmática e a sistematização são duas terminologias bastante perigosas na educação jurídica, que entrelaçadas petrificam um saber tão pragmático que torna o direito indiferente a ponderações valorativas externas ao normativismo.

Não obstante a incoerência da divisão formal do currículo em Eixos imposta pelas Diretrizes, o projeto do Curso de Direito da Ufpa, buscou organizar-se segundo aquela previsão, e assim o fazendo, construiu um percurso curricular, que em princípio sugere abertura transversal, mas que estabeleceu uma engenharia fechada ao ensino de graduação, sobretudo porque no Eixo de Formação Profissional, a ordem das disciplinas obedece à racionalidade normativa, e ainda porque no corpo dos programas, especialmente nas disciplinas de forte apelo dogmático como Direito Civil, Penal e Processual, não há conteúdos

⁹⁴ *In verbis*: Art. 5º O curso de graduação em Direito *deverá contemplar*, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação: II - Eixo de Formação Profissional, *abrangendo, além do enfoque dogmático*, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, *estudados sistematicamente* e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; (destaques meus).

não jurídicos para provocar o debate permanente sobre a validade do caráter institucional e legislativo dos temas jurídicos.

Também há de se mencionar que a tradição do ensino jurídico pelas especialidades técnicas, estimulam os obstáculos à transversalidade⁹⁵ do conhecimento no corpo dos programas das disciplinas do Eixo de Formação Profissional. Não é incomum que professores de direito ministrem disciplinas por décadas sem a menor disposição de mudarem de temas ou de participarem de debates fora da sua formação básica. O professor de Direito Penal, exemplificando, não se sente apto para ministrar temas ou conteúdos de Direito Privado, pois a formação publicista e sancionadora o impede de transitar para o Direito Civil, ou até mesmo dentro de assuntos, que em princípio se relacionam, como o estudo do Direito Processual Penal. Os obstáculos, então, precisam ser superados internamente no âmbito da construção dos conteúdos, onde devem ser propostas temáticas de setores diversificados à disciplina matriz. Essa mudança metodológica de construção disciplinar certamente ajudará na formação humanista e crítica do professor em se deparar com o imprevisto, uma vez que os problemas jurídicos e sociais não aparecem cindidos em disciplinas, sendo relevante até mesmo, provocar uma nova compreensão sobre o conceito de disciplina no bojo do currículo para forjar a aprendizagem integral do aluno.

Segundo o que está disposto no Projeto Político-Pedagógico do Curso, o Eixo de Formação Profissional subdivide-se em sete áreas, distribuídas do segundo até o nono semestre, compreendendo os seguintes ramos do direito: Direito do Estado, Direito Penal, Direito Processual, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito Social, Direitos Difusos e Coletivos. O objetivo do ensino é no sentido de que os alunos dominem os vários ramos do direito pelo enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação do direito, observadas as peculiaridades de cada ramo, com estudos sistemáticos e contextualizados segundo a evolução da ciência jurídica.

Como sabemos que a organização do currículo demanda a forma como as atividades pedagógicas serão abordadas, não há como negar que a opção do projeto foi no sentido de confirmar a divisão do direito em ramos e a sustentação do ensino pela dogmática, voltados para a compreensão, aplicação e interpretação do direito em sequência lógico-

⁹⁵ O enfoque transversal pressupõe olhares cruzados sobre a mesma realidade complexa e sistêmica, podemos esperar um enfraquecimento progressivo das compartimentações e das ignorâncias mútuas. Os “transversais” que trabalham com a regulação dos processos de aprendizagem, com a relação com o saber, com as situações-problema, com os procedimentos de projeto, na maioria dos casos, estão muito próximos das questões didáticas, com a diferença de que não se encerram em nenhuma disciplina, e tentam obter mecanismos comuns. PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 2002. P. 185-186. (destaque no original).

sistemática, segundo o que dispõe as disciplinas que integram as respectivas subdivisões. Assim, não se olvida que o ensino regula-se por um roteiro formal, com predomínio da transmissão de conteúdos na linguagem positivista e estruturalista, o que parece, *a priori*, inviabiliza o alcance da formação para competências e habilidades críticas, axiológicas e humanistas.

A área chamada Direitos do Estado adota como competência a de *conhecer todas as regras* que regem a organização estatal brasileira, as relações estatais internas e as relações do Brasil na sociedade internacional, sendo que está cindido em nove conteúdos⁹⁶, mas organizados como disciplinas, pois aparecem discriminadas no percurso tal como foram instituídas pela rotina positivista, ou seja, isoladamente e em desprezo aos possíveis aspectos não normativos, questão essa que permeia o núcleo do projeto com ênfase no Eixo de Formação Profissional.

A competência exclusiva do *Subeixo Direito do Estado* adstrita ao Eixo Profissional em *conhecer todas as regras*, bem explicita a dimensão normativa e especial de cada disciplina, que terá um corpo próprio fundado na análise de leis dando suporte ao trabalho pedagógico. O desenvolvimento de competências e habilidades com aptidões para comparar, argumentar, formular, pesquisar, julgar, mediar e tomar decisões foram sonegadas, justamente num Eixo considerado central para o curso que deseja formar profissionais com postura crítica, reflexiva e humanista.

O Programa de *Direito Administrativo I e II* bem identifica esses objetivos normativistas do subeixo Direito do Estado, pois seu conteúdo é recheado de Leis, Decretos-leis e regras específicas da Administração Pública, que embora sejam relevantes para estudo em classe, a organização dos conteúdos jurídicos na proposta inclusiva e plural não pode partir do texto legal em si, mas dos temas e sua vinculação às habilidades ínsitas na concepção e objetivos do curso, que quando trabalhados com a preocupação da formação integral, atravessa não somente uma lei especial, mas um conjunto delas em exame harmônico.

O *Direito Financeiro* tem seus conteúdos organizados para a exploração teórica, conceitual e introdutória dos institutos a ela pertinentes numa clara opção pelo aspecto descritivo da matéria, subsidiada por uma bibliografia de apenas cinco obras, sem discriminar o que é básico e o que é complementar. Tais obras indicadas podem ser incluídas na classificação dos livros manuais, porque pretendem esgotar toda a matéria do programa sem

⁹⁶ Os Conteúdos são: Direitos Humanos; Direito Constitucional I e II; Direito Administrativo I e II; Direito Financeiro. Direito Tributário; Direito Eleitoral; Direito Internacional; Direito Internacional dos Direitos Humanos e Direito Municipal.

direção a um ponto específico ou a algumas questões relevantes do projeto. O *Direito Tributário*, da mesma sorte, explora teórica e conceitualmente os tópicos dos conteúdos, tal como consta nos manuais clássicos da matéria sem qualquer incursão voltada para a legitimidade tributária no plano do social, lembrando que estamos diante de uma matéria do Eixo de Formação Profissional. O mais grave nessa disciplina está na escolha da bibliografia que é exatamente a mesma de Direito Financeiro: manuais desatualizados e sem análises para os problemas contemporâneos, significando, com isso, que uma parte do livro base será utilizada para Direito Financeiro e outra para Direito Tributário, sem que haja qualquer razoabilidade para essa escolha.

Em *Direito Constitucional I* não consta a ementa da disciplina embora o conteúdo programático esteja dividido em dezenove unidades, já em *Direito Constitucional II*, que também não inclui sua ementa no programa, existem um rol de vinte e duas unidades, uma quantidade excessiva de quesitos pontuais. Além da regulação dos conteúdos, a unidade programática requer coerência relacional na elaboração, de modo que estimule a mobilidade temática e a curiosidade discente, buscando assim a condução pedagógica para desenvolver as aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais.

Para nortear a construção das unidades nos programas, o currículo jurídico, no seu conjunto, precisa discutir do ponto de vista metodológico quais os critérios referentes ao tempo, quantidade de aulas, recursos pedagógicos e avaliações de rendimento que serão necessárias para esgotar o tema, uma vez que há no projeto disciplinas intimamente ligadas como Teoria do Estado e Ciência Política, com 102 horas e cinco unidades, e Direito Constitucional I, com 68 horas e dezenove unidades. Embora tudo que esteja no programa delas possa ser relevante, urge que lhe dê um status transversal, de relação mesma, ou que cada ponto parta de inquietações, de proposições, de perguntas a partir de referenciais jurídico ou não jurídicos.

A consideração que se faz ao Programa de *Direito Internacional* é que há um aspecto positivo na organização, pois além de declinar a ementa e o conteúdo acrescenta os objetivos da disciplina, considerado de grande importância se estiver relacionado à concepção do curso. Entretanto, o programa apresenta uma extensa bibliografia básica, em número de 35 obras, não informando a bibliografia complementar vista como uma deficiência organizativa. As decisões colegiadas devem atinar sempre para o critério de quantidade e importância das obras para o projeto político-pedagógico, forjando-se o pronunciamento docente sobre o que seja básico e complementar nas leituras dos alunos.

Observa-se que na disciplina *Direito Eleitoral* pertencente ao subeixo Direito do Estado que dela só consta a ementa no programa e nada mais. Ou seja, a matéria não contempla aspectos obrigatórios como os objetivos, os conteúdos propostos, a bibliografia básica e complementar e ainda as atividades pedagógicas que serão aplicadas para tornar factível o projeto no particular de Direito Eleitoral.

A partir das deficiências apontadas relativas a conteúdos, objetivos, bibliografia e ausência de direção pedagógica, como é que se pode assegurar que as disciplinas do subeixo Direito do Estado estão a atender o Eixo de Formação Profissional, ao estimularem somente a aprendizagem conceitual e sem direção para o horizonte das habilidades contidas nas diretrizes e no projeto político-pedagógico?

O segundo *Subeixo Direito Penal* contempla as disciplinas *Direito Penal I, II, III e IV e Medicina Legal*, com as competências para conhecer e dominar através de uma compreensão crítica o fenómeno da criminalidade, dos conceitos fundamentais, da teoria, da interpretação e da aplicação dos institutos com os princípios funcionais e axiológicos da área penal. Visa também dotar o académico para trabalhar com a dogmática jurídico-penal e fomentar a compreensão crítica e racional sobre a teoria da sanção penal contemporânea.

Ao comparar com o subeixo Direitos do Estado, em termos de competência, percebe-se que o subeixo Direito Penal avançou ao incorporar, a compreensão crítica, a preocupação com os aspectos relativos à interpretação, a aplicação e a formação axiológica dos graduandos, apesar de incorrer numa incongruência explícita: incentivar o ensino dogmático associado à compreensão crítica sobre a teoria da sanção penal, que duvidamos ser possível a coexistência teórica e pedagógica de conceitos tão antinômicos. Como já fora criticado o equívoco da elevação da dogmática em nível das Diretrizes Nacionais, parece inútil advogar a tese de sua retirada do projeto, sobretudo no Eixo de Formação Profissional, posto que no subeixo Direito Penal, são reproduzidos todos os traços do sistema capitalista, uma vez que o enfoque dado a temas como legalidade, proporcionalidade, publicidade, crime, pena etc. sempre absorvem os conceitos individualistas da escola clássica da Ciência Penal. O viés individualista e capitalista parece estar presente em toda a construção curricular de Direito Penal, tendo sido registrado por Plínio Gentil com os seguintes argumentos:

O Ensino deste direito penal naturalmente repete a metodologia e as categorias desenvolvidas por essa abordagem epistemológica. Certas assertivas denunciam claramente o viés de sua matriz capitalista. É o caso do apregoado fim utilitário da pena, que é explicado aos estudantes como sendo o fazer do infrator uma pessoa útil à sociedade. Por útil se pode entender, entre outras coisas, alguém capaz de

consumir e se enquadrar nos papéis a si destinados pelo modelo produtivo. No limite, ter uma vida *normal é agir como todo mundo* (como todo mundo age num modelo capitalista de sociedade).

E Prossegue citado autor:

Outra característica dessa visão do direito – e assim ela é retransmitida na universidade – é o extremado individualismo em que se assentam seus postulados. O crime e a pena são sempre entidades relacionadas com o indivíduo só, jamais com a coletividade, visão para a qual concorre a ideia de uma culpa e um dolo exclusivamente individuais, privativos de uma pessoa natural, titular única da sua vontade e capacidade de decidir⁹⁷.

Todas as observações críticas sobre a impertinência de conteúdos, a construção de tópicos por institutos, bibliografia incoerente com o projeto e a falta de preceitos pedagógicos apontados ao subeixo Direitos do Estado, tem plena serventia ao Direito Penal, com a consideração de que o coletivo acadêmico precisa refletir sobre a nova Teoria do Direito Penal que atravessa profundas transformações frente à expansão dos Direitos Humanos, a serem contempladas no currículo do ensino de graduação. Já a *Medicina Legal*, que integra como disciplina o referido subeixo Direito Penal com 68 horas, apresenta um exaustivo conteúdo organizado em vinte unidades, precisa assim, ser enfrentada sobre a relevância ao projeto ou se podem ser privilegiados certos temas específicos e lecionados em outra disciplina ou ainda deslocados ao Eixo de Formação Complementar Específica.

O *Subeixo Direito Processual* contempla o *Direito Processual Civil* com três disciplinas, e *Direito Processual Penal* com duas disciplinas, asseverando que as competências do acadêmico são as de conhecer, aprender, dominar os aspectos teórico-práticos e comuns aos institutos básicos do processo penal, civil e administrativo. Atualmente, em razão dos debates constantes propostos pelos Direitos Humanos e o contraponto improrrogável das teses procedimentalistas e substancialistas, os conteúdos de Direito Processual ínsitos no projeto, devem valorizar essas temáticas como desafios pedagógicos inclusivos, de maneira a mitigar o formalismo individualista, sabendo que esses problemas controvertidos e ainda não resolvidos, interessam sobremaneira à aprendizagem integral da graduação.

⁹⁷ GENTIL, Plínio Antônio Britto. O Direito Penal como objeto de conhecimento na sociedade contemporânea in TAGLIAVINI, João Virgílio (org). *A superação do positivismo jurídico no ensino do direito: uma releitura de Kelsen que possibilita ir além de um positivismo restrito e já consagrado*. São Paulo: Junqueira & Martin. 2008. p. 188. (grifos no original).

Já vimos que o fracionamento do projeto em Eixos e Subeixos, pouco contribui para as aprendizagens voltadas para o saber fazer, como no ensino jurídico predomina a práxis das disciplinas esgotarem um determinado assunto segundo a diretriz enciclopédica, em detrimento de se concentrar em algumas coisas pertinentes ao projeto, vemos que, boa parte dos temas ensinados em teoria se repete em Direito Processual, sem que pelo menos haja uma abordagem pedagógica diferenciada. Temos por exemplo as unidades: “Ação”, “Processo”, “Atos processuais”, “Processo e Procedimento”, que se repetem em Teoria Geral do Processo e Direito Processual Civil. Aqui reside um paradoxo insuperável pelo modelo de Eixos, pois Teoria Geral do Processo foi alocada no Eixo de Formação Fundamental e Direito Processual Civil no Eixo de Formação Profissional, assim talvez não valha a pena insistir em divisões e subdivisões que guardam por trás de si a insustentável fragmentação entre teoria e prática.

A consideração de Eduardo Bittar, amparada em Adorno e Horkheimer, nos remete a reflexões importantes sobre o significado e as consequências da racionalidade técnica que predomina no ensino do Direito Processual nas academias jurídicas, em seus dizeres:

A racionalidade técnica não colabora para a melhoria das condições de análise de nosso tempo. Em poucas palavras, ela é a linguagem da própria dominação, e não condição para sua libertação. Um bacharel altamente especializado em direito processual civil, geralmente, é insuficientemente preparado para a análise de quadros de conjuntura social, política e econômica. A consequência? O próprio bacharel, formado e especializado, deve sobrestar um dia sua marcha e se perguntar: para que tanto conceito processual se metade da população não chega a ter acesso à justiça?⁹⁸

Focando o olhar sobre a construção dos conteúdos das disciplinas Direito Processual Civil e Direito Processual Penal e considerando a tradicional tendência privatista do ensino pela transmissão de institutos, portanto sem atinar para a infinidade de problemas complexos e não resolvidos, os programas confirmam o aspecto individualista e procedimentalista. Essa concepção de processo em que o ensino está mobilizado para os ritos e para as formas no sentido mais grave do reducionismo deve ser evitada, sempre que possível os professores da área precisam estabelecer uma conversa permanente que provoquem reflexões sobre a técnica, a ética e a justiça, para que os alunos ao final do curso, não acreditem que basta conhecer o Direito Processual e já serão juristas.

⁹⁸ BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 26.

Uma reflexão de Roberto Aguiar esclarece os riscos do reducionismo que com frequência ocorrem nos conteúdos de Direito Processual:

O direito corre esse risco quando passa a ser considerado um conjunto de ritos, de formas e de preceitos que devem ser aprendidos por aqueles que desejam sobreviver com eles e seguir e acompanhar os procedimentos indiscutíveis que devem moldar o ser desses praticantes. Indo um pouco mais longe, podemos vislumbrar o efeito desse entendimento de perfil na uniformidade das etiquetas, linguagens e condutas dos operadores jurídicos, que abdicam de sua interioridade para viver em um mundo formal de ritos, promoções, remoções, frases de efeito, processos e discussões periféricas⁹⁹.

Como visto é uma tentação recorrente que a construção dos programas e atividades pedagógicas em Direito Processual Civil e Penal sejam organizados para os aspectos formais e individualistas, dada à tradição positivista que estabelece a configuração dos temas a partir dos Códigos específicos da matéria. Os professores por seu turno, com esse cuidado crítico, podem fugir a rotina construindo temas com base em problemas sociais, procurando fazer uma inversão didática: apresentando primeiro o problema, em seguida provocar discussões sobre as possíveis soluções que certamente irão caminhar por grande parte dos conceitos, princípios e regras aplicáveis.

Outra anotação crítica ao Direito Processual Civil, percebida no projeto político-pedagógico é a ausência de conteúdos relativos ao Processo Administrativo, muito embora as competências do subeixo Direito Processual asseverem que o aluno deve conhecer, aprender e dominar os aspectos teórico-práticos do Processo Administrativo. Ocorre no particular uma lacuna ilógica: há a previsão das competências específicas para o estudo do Processo Administrativo, mas não existem conteúdos a serem estudados e nem previsão de procedimentos pedagógicos de como estudar. Essa ausência demanda uma deficiência fulcral no currículo da Ufpa, que é a falta de articulação entre os dizeres do projeto e o conteúdo das disciplinas, preparados sem qualquer liame com a concepção do curso e a formação desejada ao aluno.

O *Subeixo Direito Civil* que contempla as disciplinas de *Direito Civil I a VI*, *Direito Agrário e Direito Florestal*, sugere somente duas competências aos alunos, de conhecer e dominar o fenômeno das relações pessoais privadas entre si e entre estas e a organização estatal, muito aquém do quantitativo de competências exaradas nas Diretrizes.

⁹⁹ AGUIAR, Roberto A. R. de. *Habilidades: Ensino jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 29.

Como se observa em todos os conteúdos de Direito Civil, há um feixe de conteúdos privatistas classificados e ordenados consoante o Código Civil e a dogmática dos compêndios, que historicamente reivindicou ao Direito Civil uma exacerbada autonomia científica, hoje em dúvida, haja vista a decisiva influência do novo constitucionalismo que está redimensionando os conteúdos civilistas no sentido de mitigar a austeridade da dogmática privatista.

As relações privadas no projeto político-pedagógico do curso de direito da Ufpa, pelo expressivo número de disciplinas e conteúdos apresentados nessa linha privatista, formam o núcleo da proposta pedagógica, de difícil superação, apesar das leituras neoconstitucionais contemporâneas. Uma discussão séria sobre o currículo jurídico não pode passar somente pela retirada ou manutenção de uma disciplina ou de um conteúdo como se costuma ver nos debates, mas passar por desafios e compromissos com a concepção do curso e com o perfil desejado ao egresso, pois todas as atividades curriculares devem estar vinculadas à proposta do curso ou serão desnecessárias.

O *Direito Agrário e o Direito Florestal* têm sua relevância ao projeto para confirmar a vocação do curso para os desafios amazônicos, precisando redimensionar alguns conteúdos para superar a noção de ensino como transmissão conceitual, de modo que possam estimular habilidades para além de conhecer e dominar as relações privadas, avançando-se nas habilidades que possam discutir vigorosamente questões sociais conflituosas. É necessário ainda forjar a reflexão sobre se essas duas disciplinas devem mesmo compor o subeixo Direito Civil, uma vez que seus pressupostos açambarcam conteúdos sociais que se distanciam em muito da orientação privatista e individualista vigente em Direito Civil.

O *Subeixo Direito Empresarial* engloba quatro disciplinas: Direito Empresarial I e II, Direito Falimentar e Direito da Propriedade Intelectual, relatando que a competência única do aluno será a de conhecer e dominar os aspectos teórico-práticos das atividades do empresário individual ou sociedade, títulos de crédito e contrato mercantis. Como visto, as Diretrizes Nacionais propõe uma abertura nas competências e habilidades e o projeto na contramão, estabelece um fechamento das competências na aprendizagem cognitiva, insuficiente para a formação integral que se quer.

Como é de praxe na ortodoxia dogmática, os conteúdos de *Direito Empresarial I e II* são fortemente orientados para a exploração dos institutos tradicionais e resolução de conflitos individualistas, tendência que se repete na construção dos conteúdos da disciplina encaixados no programa, o que limita a atuação pedagógica às aulas tradicionais e expositivas. Não é razoável que em pleno século XXI, todos os conteúdos sejam postos da

mesma forma como aparecem nos compêndios do século passado, como institutos autônomos e despedidos de criatividade para tornar a aprendizagem atraente. O mesmo problema é verificável em *Direito Falimentar* que parece tentar explorar todos os assuntos dos compêndios clássicos, pois exara um quantitativo de vinte e duas unidades com nenhum corte para a transversalidade de saberes.

Quanto à disciplina *Direito da Propriedade Intelectual* de 68 horas, registra-se uma escandalosa omissão: não existem conteúdos a serem ensinados na matéria, só há menção a ementa e a bibliografia, o que nos assegura que a criação de conteúdos será uma invenção do trabalho docente. O processo de ensino e aprendizagem será exercido então pela absoluta discricionariedade do professor e sem o menor controle institucional sobre o que ensinar e o modo como os alunos serão avaliados em suas tarefas cotidianas.

Analisemos o *Subeixo Direito Social* que consoante os demais tem como competência exclusiva levar o acadêmico a conhecer e dominar os aspectos teóricos e comuns aos institutos afetos às obrigações que decorrem das relações de trabalho e seguridade social. Compõe-se de quatro disciplinas: Direito do Trabalho I, II e III e Direito da Seguridade Social.

Direito do Trabalho I está organizado em dezoito unidades com assuntos positivados em norma especial, dirigido exclusivamente para a aprendizagem cognitiva. As unidades I, II, III, XIII, XVI e XVII não tem subitem e estão assim dispostas: Unidade I – Definição; Unidade II – Histórico; Unidade III – Fontes do Direito do Trabalho; Unidade XVI – Vale transporte; Unidade XVII – Seguro desemprego. Essa construção revela que professores de direito não têm nenhuma orientação pedagógica de como construir conteúdos e unidades nas disciplinas, ficando tudo a critério do professor escolher o que ministrar e como queira ministrar. Em direção oposta *Direito do Trabalho II* tem um amplo nível de detalhamento em suas unidades, voltando-se para a análise de regras e princípios, incluindo em seguida uma lista de cinquenta e três obras na bibliografia básica e nenhuma na complementar, impraticável do ponto de vista didático-pedagógico, pois o aluno não sabe o que deverá ler no decurso de um semestre na matéria.

O Projeto Pedagógico inclui o subeixo chamado *Direitos Difusos e Coletivos* composto por conteúdos enfeixados em cinco disciplinas concentradas predominantemente no nono bloco, exceto Direito do Consumidor alocada no oitavo, são elas: Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Ambiental, Direito Minerário e dos Recursos Hídricos e Direito Indígena e Afro-Brasileiro com a competência de conhecer as áreas

emergentes do direito, também chamados de direitos de terceira geração, buscando ainda dar originalidade ao projeto pedagógico e desenvolver habilidades voltadas para a região amazônica. O nono bloco como visto ficou sobrecarregado com as disciplinas desse eixo, que somadas às demais totalizou dez disciplinas, desproporcional em face dos outros blocos, havendo um excesso prejudicial ao desempenho discente pelo elevado número de matérias, professores, planos, provas em um único período letivo.

O Direito do Consumidor é uma disciplina que aparece no projeto com carga horária contabilizada em 34 horas globais com somente duas horas teóricas semanais, sendo que no programa da disciplina consta uma reserva de 68 horas totais para desenvolver dezessete unidades, erro nítido que precisa ser resolvido, pois a carga horária é fator importante para a definição de conteúdos e estratégias de ensino. No programa observa-se que a ementa sugerida é uma espécie de síntese dos conteúdos elencados e a bibliografia de referência não está atualizada nem corretamente formatada.

Notamos que temas como decadência e prescrição, responsabilidade civil, práticas comerciais e contratuais, sanções penais já constam em outras disciplinas e se repetem no programa de Direito do Consumidor que nada traz de novo, do ponto de vista pedagógico, sobre como conduzir os assuntos em duplicidade, pelo contrário, os conteúdos são construídos e ensinados na dimensão apenas conceitual, perdendo com isso uma interessante possibilidade do estudo baseado na análise de problemas coletivos, como ocorre na vida prática dos direitos dos consumidores, dando-lhe assim, o verdadeiro sentido difuso e coletivo que a função do conteúdo consumerista exige.

Há de se ponderar que no programa de Direito do Consumidor não se visualiza nenhuma abordagem que concretize as habilidades voltadas para a região amazônica, conforme indica as competências e habilidades previstas no projeto, nem tampouco há considerações pedagógicas a respeito do processo de ensino e aprendizagem, o que torna nítida a desarticulação entre o projeto político-pedagógico e o programa da disciplina.

O Direito da Criança e do Adolescente está configurado em disciplina de 34 horas com cinco unidades, cujos conteúdos examinam sequencialmente: A normativa internacional; A evolução da tutela jurídica da criança e do adolescente no Brasil; Os direitos fundamentais infante-juvenis; A questão do ato infracional e a justiça especializada da infância e da juventude. Como se observa a distribuição e a exploração dos conteúdos valorizam os estudos normativos atinentes aos problemas da criança e do adolescente e desenvolve-se a partir dos

instrumentos legais internacionais e nacionais que regulam os direitos infanto-juvenis, portanto sem apelo para os aspectos sociais próprio dos direitos difusos e coletivos.

Não se justifica num currículo direcionado para o humanismo contemporâneo, que no programa da Disciplina Direito da Criança e do Adolescente do Curso de Direito da Ufpa, não sejam discutidos temas controversos como o abandono familiar, o abuso sexual, a prostituição, o trabalho infantil, a evasão escolar e uso de drogas que são as formas mais visíveis de degradação dos direitos infanto-juvenis¹⁰⁰. Ao mesmo tempo o programa carece de conteúdos e discussão sobre a efetividade dos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes e as políticas públicas do Estado, que comumente sonega seu dever em dar concretude a esses direitos, em nome de uma tosca discricionariedade (Lamenza, 2011: 128). Outra ausência detectada é a não exploração da tutela coletiva dos direitos da criança e do adolescente para dar sentido ao subeixo direitos difusos e coletivos onde a disciplina foi enquadrada.

Também compondo o subeixo Direitos Difusos e Coletivos, está a disciplina *Direito Ambiental* com 68 horas como dimensão legalista, pontual e conceitual de assuntos e sem relação aos problemas aos quais se dirige, confirmando assim, a marca pouco criativa que há na elaboração de temas pelos professores de direito. Tal como predomina nas matérias profissionalizantes, a ementa de Direito Ambiental traduz-se na síntese de todos os títulos ensinados nas respectivas unidades de ensino. Não há disposição referente aos procedimentos didático-pedagógicos para fazer com que os conteúdos legalistas alcancem os objetivos das competências e habilidades do currículo.

A disciplina *Direito Minerário e dos Recursos Hídricos* também está povoando o nono bloco, muito embora congregue conteúdos importantíssimos para um curso amazônico, o projeto precisa destacar isso na concepção e objetivos do curso, se for o caso, pois não se pode apenas incluir uma disciplina pelo seu apelo regional sem que esteja como prioridade no amplo projeto do curso. As carências relativas à feitura da ementa, dos conteúdos conceituais e legalistas, da bibliografia se repetem.

O *Direito Indígena e Afro-Brasileiro*, das disciplinas do subeixo direito difusos e coletivos, é o que melhor recepciona a racionalidade das disciplinas por sugestão de problemas, pelo menos da forma como os pontos aparecem nas unidades, podemos perceber que as questões sociais e coletivas como o racismo, a resistência, o colonialismo, o escravismo e a igualdade racial transitam no bojo do estudo das temáticas, tirando o

¹⁰⁰ SOUZA, Jadir Cirqueira de. *A efetividade dos Direitos da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Editora Pílares, 2008. p. 74.

exclusivismo de abordagens legalistas da matéria e procurando estimular o contato discente com os conhecimentos transversais.

A partir do relato e da crítica formal e substancial de como o Eixo de Formação Profissional está matizado por justaposição de disciplinas no currículo de direito da Ufpa, podemos sem medo de tropeçar, asseverar que a diretriz curricular, embora o projeto não assuma isso, é definido pela dogmática como critério pedagógico de ensino e pelo positivismo como orientação teórica, todavia, essa conclusão não é hegemônica, porque as rachaduras do edifício positivista começam a aparecer também na educação jurídica, fruto naturalmente da percepção da crise de paradigma já detectada.

O que mais incomoda neste início de século na educação jurídica é a falta de criatividade na construção de conteúdos, a ausência completa de formação pedagógica de professores e o predomínio da formação técnica-profissionalizante. Um curso de direito verdadeiramente superior não pode ficar adstrito à formação de profissionais para o mercado de trabalho, mas estimular a formação de profissionais livres (Hironaka, 2008: 14) com autonomia e capacidade de enfrentar os problemas sociais ainda não resolvidos. Como as disciplinas profissionalizantes estão estruturadas na base do currículo gradeado, podem acarretar amplo desprezo por conteúdos fundamentais, conforme leciona Giselda Hironaka:

Quando concebemos que a sua formação deva ser só técnica, só profissionalizante, estamos dizendo que ele não deve ter preocupações de ordem social, que não deve fazer *sociologismo da norma*. E quando concebemos que a discussão do Direito feita pelo viés das disciplinas fundamentais é mera *perfumaria*, estamos ao mesmo tempo concebendo que os problemas sociais não são nossos¹⁰¹.

Os desafios do Eixo de Formação Profissional são no sentido de superar as categorias e conceitos clássicos e reconstruí-los para atender as Competências e Habilidades das Diretrizes Curriculares Nacionais, sendo necessário mitigar a influência da dogmática no projeto como norteadora única do ensino e da aprendizagem, ajustando as temáticas para os problemas sociais relevantes aos propósitos de Curso. Tudo isso, porém, requer um plano de formação continuada de professores, não só para elaborar o projeto, mas para dar exequibilidade didática com acompanhamento e avaliação permanente dos erros e acertos.

¹⁰¹ HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. (coord.). *O ensino Jurídico e a produção de teses e dissertações*. São Paulo: Edgard Blucher, 2008. p. 14.

4.3 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA EXECUÇÃO DO CURRÍCULO POR DISCIPLINAS E POR COMPETÊNCIAS

Tomando por base a construção e execução do currículo jurídico do Curso de Direito da Ufpa, podemos confirmar que a organização e a execução do projeto, adotaram como pressuposto uma rigidez metodológica com disciplinas e conteúdos legislativos. Duas razões contribuem para esse estado de coisas: a permanência dos modelos tradicionais de composição das disciplinas e o conformismo docente com conteúdos e práticas pedagógicas que inibem a possibilidade de executar um plano de acompanhamento dos resultados obtidos com o projeto pedagógico. É certo que enquanto os indicadores de qualidade externos apresentam-se satisfatórios como o bom desempenho nos Exames da OAB e ENADE, não haverá iniciativas teóricas e pedagógicas para rediscutir, avaliar e modificar os fundamentos do Projeto Político-Pedagógico, a final de contas o documento fora elaborado feito para dar estabilidade e rigidez ao curso.

Todavia, é bem provável que os resultados positivos que enchem de orgulho dirigentes e professores, talvez não sejam creditados tão somente a excelência do Curso por aquilo que foi acrescentado ao aluno nos cinco anos de vida acadêmica, mas talvez pela boa formação dos alunos ingressantes nas Universidades Federais, que predominantemente, em Direito, foram oriundos de boas escolas particulares. Partindo dessa inquietação podemos colocar em debate se o ideal para uma boa educação jurídica será manter o currículo tal como está configurado em face dos resultados externos, ou buscar compreender e dar-lhe sentido a partir da flexibilidade proposta pelas Diretrizes Curriculares?

Acrescido a isso, é necessário que o envolvimento e reflexão docente sobre o currículo jurídico tenha a sensibilidade para as políticas afirmativas contemporâneas que proporcionaram abertura democrática de ingresso no ensino superior às minorias e aos alunos originados das escolas públicas. Assim sendo, a engenharia curricular deve projetar atenções para que no projeto, as disciplinas, os conteúdos, os planos de ensino, os planos de aula e as estratégias pedagógicas estejam voltados para a diversidade desafiadora do novo momento histórico, pois o projeto não pode ser um instrumento meramente burocrático, sem vida e com prazo de validade indeterminado de modo a estimular o conformismo com os indicadores externos de avaliação, que nem sempre refletem a exata dimensão da aprendizagem para a emancipação.

Vimos que a definição do percurso curricular de direito da Ufpa, segue orientações pragmáticas, estruturalistas e positivistas em oposição à concepção integral de educação constante nas Diretrizes Nacionais, que envereda ao diálogo aberto aos saberes não jurídicos. Assim a rigidez das disciplinas pode ser conferida pela presença de conteúdos fundamentalmente legalistas e pela construção sugerida a partir dos manuais dos doutrinadores clássicos. A organização do currículo por disciplinas é segundo Haide Hupffer¹⁰² a influência mais decisiva do positivismo na educação jurídica, que resume o ensino do direito aos códigos e às interpretações lógico-dedutivas.

Pela confirmação da influência disciplinar e dos conteúdos dogmáticos não se consegue tão facilmente introduzir temáticas transversais no Eixo de Formação Profissional, levando a crer que tais temas só devem ser ensinados no Eixo de Formação Fundamental a quando da regência de disciplinas por professores dos outros Institutos, que frequentemente desconhecem a concepção do curso de direito e o perfil desejado ao formando como norteador primário da feição a ser dado aos conteúdos.

Embora predomine formalmente um currículo hermético, não há como negar que, a crise do direito, a confirmação do pluralismo jurídico e dos Direitos Fundamentais provocam reflexões sobre a estrutura curricular contemporânea de construção de conteúdos e práticas pedagógicas, ainda que sua concretização encontre óbices teóricos, metodológicos e de comprometimento com a causa. A disputa pelo currículo é desigual e visivelmente favorável ao ensino dogmático, indevidamente incluído nas Diretrizes Nacionais como norma geral à educação jurídica brasileira.

Como persiste a organização curricular por disciplinas no curso de direito da Ufpa, podemos examinar que a pedagogia atrelada a esse modelo será aquela centrada na transmissão de conteúdos específicos das matérias que privilegia a memorização de conteúdos legais ou doutrinários, justificando assim os compromissos com a formação técnica do

¹⁰² Segundo a autora as contribuições construídas nos últimos vinte anos chamam atenção sobre as possíveis implicações pedagógicas das insuficiências do positivismo na educação jurídica. Nesse sentido, retorna-se, pois, à crítica acerca de como o currículo do Curso de Direito se institui disciplinarmente. Tem-se claro que o ensino jurídico assume uma orientação exegética e informativa em suas práticas de ensino-aprendizagem, amparado na tendência de organizar o currículo em torno do corpo das normas importantes (ex.: Direito do Trabalho - Consolidação das Leis do Trabalho; Direito Civil – Obrigações, Família e Sucessão, Contratos, Responsabilidade Civil, Direito Empresarial, Coisas, etc.; Direito Penal – Código Penal; Direito Processual Civil – Código de Processo Civil; Direito Tributário – Código Tributário), na interpretação lógico-dedutiva da lei limitada à ideia de jurisdição contenciosa na correspondência lógica da lei ao fato jurídico, no currículo estritamente disciplinar, no obsessivo culto aos códigos e manuais, no divórcio entre o Direito e a realidade da dinâmica social e no ensino do fenômeno jurídico como sendo fenômeno desvinculado da história, isto é, atemporal. HUPFFER, Haide Maria. *Ensino Jurídico: Um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica*. Viamão, RS: Entremeios, 2008. p. 66.

bacharel. De outro modo, se levamos em conta que a essência do currículo está no significado complexo atribuído às competências desejadas aos alunos, podemos constatar que as competências profissionais exigem muito mais que transmissão de saberes cognitivos, (Perrenoud, 2001: 139), tal como ocorre nas disciplinas profissionalizantes dos cursos jurídicos.

É importante frisar, na esteira de Philippe Perrenoud¹⁰³ que há uma tentação das universidades em transmitir os saberes cognitivos como única opção das competências, todavia o autor opõe-se peremptoriamente a essa tentação, por considerar que o imperialismo dos saberes cognitivos, aproxima as universidades das escolas profissionalizantes, esquecendo-se que as competências diversificadas são construídas a partir das experiências e capacidades de ação que superam os saberes exclusivamente cognitivos.

O pensamento pedagógico contemporâneo a partir da leitura complexa das competências tem voltado uma especial atenção para o ensino superior e apresentado uma sofisticada proposta de educação fundada na aprendizagem integral. As Diretrizes Nacionais do Ensino Jurídico, mesmo com as limitações das amarras dogmáticas ínsitas no texto, definiram no art. 3º da Resolução 09/2004, o perfil desejado ao graduando com sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania, e as competências por seu turno, inseridas no art. 4º da mesma Resolução, todas foram voltadas para o mundo jurídico¹⁰⁴. Ora, se admitimos que as competências e habilidades vão além dos saberes

¹⁰³ O autor assinala que as competências não são somente conhecimentos transmitidos, mas são capacidades de ação e que em geral englobam capacidades complexas como: Identificar os obstáculos a serem superados ou os problemas a serem resolvidos para realizar um projeto ou satisfazer uma necessidade; considerar diversas estratégias realistas (do ponto de vista do tempo, dos recursos e das informações disponíveis); optar pela estratégia menos ruim, pensando suas oportunidades e seus riscos; planejar e implementar a estratégia adotada, mobilizando outros atores, em caso de necessidade, e procedendo por etapas; coordenar essa implementação conforme os acontecimentos, ajustando ou modulando a estratégia prevista; se necessário, reavaliar a situação e mudar radicalmente de estratégia; respeitar durante o processo, alguns princípios legais ou éticos cuja aplicação nunca é simples (equidade, respeito pelas liberdades, pela esfera íntima, etc.); controlar as emoções, os humores, os valores, as simpatias ou as inimizades, sempre que elas interferirem na eficácia ou na ética; cooperar com os outros profissionais sempre que for necessário, ou simplesmente mais eficaz e equitativo; durante ou após a ação, extrair alguns ensinamentos para serem usados na próxima vez, documentar as operações e as decisões para conservar as características que podem ser utilizadas para sua justificação, partilha ou reutilização. PERRENOUD, Philippe *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ª ed. Trad. Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 139-140.

¹⁰⁴ Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos

cognitivos e eruditos transmitidos pelas disciplinas, não vemos na norma vigente a dimensão das competências para as experiências declinadas pela pedagogia construtivista que contempla aprendizagens cognitivas, atitudinais e procedimentais.

Considerando-se que em Direito as Competências e Habilidades se direcionam somente para o horizonte jurídico e que o perfil do graduando envereda pela sólida formação geral e humanista, crítica e axiológica, a contradição é notória, razão pela qual as proposições de competências e habilidades serão de difícil execução plena, ante a redução da aprendizagem ao jurídico-conceitual. Vale conferir a ponderação de Roberto Aguiar sobre o significado de habilidade frente ao perfil desejado ao formando:

As habilidades não se situam no mundo das idealidades. Elas existem e são observáveis. Não é horizonte que queremos atingir, mas aptidão que existe, que pode ser escolhida, estimulada, ensinada ou melhorada. Elas dão aos perfis a possibilidade de se concretizar, pois elas estão aí, existentes e pertencendo ao mundo do ser, podendo ser combinadas, entretidas e modificadas. Assim entendendo, podemos desviar do problema da tautologia na conceituação de perfis e habilidades.

Para tratarmos da questão dos perfis precisamos evitar algumas armadilhas que podem inviabilizar nossa reflexão: essas armadilhas são traduzidas pelo *simplismo*, pelo *mecanicismo*, pelo *reducionismo*, pelo *idealismo* e pela *onipotência*. Para evitar esses obstáculos, que aparecem isolados ou interligados, precisamos procurar um sentido mais amplo de habilidades¹⁰⁵.

O defeito originário na formação das Diretrizes do Ensino Jurídico relativamente à unilateralidade de competências e habilidades produz graves efeitos na organização do currículo interno, que incorpora na construção do projeto e nos instrumentos pedagógicos obrigatórios subsequentes, uma matriz curricular por justaposição de disciplinas isoladas do contexto social, guiadas por critérios autoritários e indiferentes à intervenção pedagógica. Esse modelo de currículo encontra ressonância na ação do professor como repassador de conteúdos curriculares – muitas vezes fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico, para os problemas que a realidade nos põe, e tomados como verdadeiros e inquestionáveis. (Anastasiou, 2001: 68).

jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; II - interpretação e aplicação do Direito; III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VII - julgamento e tomada de decisões; e, VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

¹⁰⁵ AGUIAR, Roberto A. R. de. *Habilidades: Ensino jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 27-28.

Uma organização curricular sustentada por disciplinas desarticuladas, como se vê em módulos sequenciais como Direito Civil I, II, III, IV, V e VI, sem falar em outras tradicionais que seguem esse roteiro, prioriza efetivamente os conteúdos das disciplinas, nunca as competências e habilidades, que só podem ser alcançadas quando o objetivo primeiro for voltado para a aprendizagem consoante os objetivos traçados no Projeto Pedagógico. Em oposição, é possível construir conteúdos segundo uma diretriz construtivista, para isso eles precisam ser classificados conforme sua natureza em multidisciplinares, interdisciplinares, pluridisciplinares metadisciplinares etc. (Zabala, 1998: 141) sem que os conteúdos percam sua identidade como matéria específica, haja vista sua importância para a formação do aluno, o esforço então, será permanente no sentido de dar-lhe dimensão para além da forma normativa.

Zabala nos fala de métodos globalizados em oposição aos disciplinares estabelecendo uma diferença fulcral entre uma coisa e outra, com os seguintes argumentos:

A diferença básica entre os modelos organizativos disciplinares e os métodos globalizados está em que nestes últimos as disciplinas como tais *nunca são a finalidade básica* do ensino, senão que tem a função de proporcionar os *meios ou instrumentos* que devem favorecer a realização dos objetivos educacionais. Nestas propostas, o valor dos diferentes conteúdos disciplinares está condicionado sempre pelos objetivos que se pretendem. O alvo e o referencial organizador fundamental é o aluno e suas necessidades educativas. As disciplinas têm um valor subsidiário, a relevância dos conteúdos de aprendizagem está em função da potencialidade formativa e não apenas da importância disciplinar¹⁰⁶.

Por outro lado a dimensão curricular que busca suplantiar a conceituação tradicional de disciplina como sucessão esquemática de institutos sugere uma intervenção pedagógica diferenciada centrada na diversidade, no pluralismo e na tolerância que exigem do professor o pensar certo¹⁰⁷ que entre outras coisas pressupõe a supressão da tendência de conhecimento como transmissão de saberes buscando a compreensão complexa da realidade.

Na contemporaneidade a feição do currículo não pode ser baseado apenas em justaposição de disciplinas isoladas como ocorre com o percurso de direito da Ufpa, sem

¹⁰⁶ ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: Como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 142. (destaques no original).

¹⁰⁷ Pensar certo segundo Paulo Freire é saber que ensinar não é transferir conhecimento, é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de pensar de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e terra, 1996. p. 49.

qualquer atenção para a diversidade nos objetivos do curso, na sugestão dos conteúdos, na proposição de estratégias de ensino e aprendizagem e na condução das avaliações de rendimento. Por essa razão é de bom alvitre que no currículo seja empregado adequadamente à terminologia que inclua as minorias em todas as etapas do processo pedagógico, buscando dar-lhe sentido na vivência. Listamos a seguir as dez questões apontadas por Antonio Carlos Gil que devem ser consideradas na construção de um currículo inclusivo:

O conteúdo da disciplina contempla a diversidade de valores? Questões relacionadas a gênero, raça e classe social são abordadas na disciplina? As estratégias de ensino favorecem a participação de todos os estudantes? A diversidade é reconhecida como um recurso educacional? O ensino é ministrado de forma a evitar a vantagem ou a desvantagem de determinados grupos no aprendizado? O ensino apoia o trabalho dos estudantes sobre diversidade? A avaliação considera as desvantagens de grupos de estudantes? A avaliação leva em conta a diversidade de valores, objetivos e experiências? Pessoas dos diferentes grupos socioeconômicos são visíveis nos recursos audiovisuais? Como as mulheres, pessoas negras e de origem indígena e pessoas com deficiências físicas e pertencentes a diferentes *status* socioeconômicos são retratadas?¹⁰⁸

Essas questões devem ser formuladas a quando dos debates para a construção do currículo e concretizados no Projeto Político-Pedagógico com envolvimento de todas as pessoas responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem do curso, necessitando ademais, de técnicas pedagógicas inclusivas para dar significado a Concepção do Curso e ao Perfil desejado ao formando. Continuamente, nesse particular, Antonio Carlos Gil¹⁰⁹ “propõe o estabelecimento da inclusão mediante técnicas como: aprendizagem cooperativa, ensino pelos pares, redação em grupo, exercícios que criam oportunidade para reafirmar o conhecimento sob diferentes perspectivas, técnicas colaborativas para ajudar a desenvolver a tolerância em relação a pontos de vistas alternativos, questionamento crítico, exercícios para a tomada de decisão e pesquisa sobre questões formuladas pelos estudantes”.

Como se sabe o currículo envolve formal e substancialmente, além do Projeto Político-Pedagógico, todos os instrumentos formais e estratégias de ensino particulares obrigatórias para tornar eficaz a atividade docente, assim sendo, essas proposições didáticas devem ser previstas nos Planos de Ensino e Planos de Aula, de forma planejada e articulada entre docentes ligados por conteúdos transversais. Para isso, a rotina de construção dos planos necessita ser renovada e compromissada com os objetivos do curso, de tal modo que professores saibam da sua obrigatoriedade e criem uma estrutura de acompanhamento

¹⁰⁸ GIL, Antonio Carlos. *Didática no ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2011. p. 71.

¹⁰⁹ Idem. p. 72.

permanente para a construção coletiva e avaliação dos resultados do planejamento geral em nível do projeto, e especial em nível dos planos de ensino e de aula. Esse envolvimento coletivo de ruptura com o dogmatismo no curso de direito, engendra o crescimento profissional e a autonomia docente que deve se resguardar de um individualismo que limita e pode apontar para uma visão conservadora e distante de um comprometimento sociopolítico-pedagógico (Campos, 2008: 71).

Apesar dessa inovadora dimensão curricular que sugere a crítica e a supressão do modelo hermético de educação jurídica, a compreensão, a elaboração e a execução do currículo jurídico contemporâneo encontra forte resistência metodológica e teórica oriunda do positivismo ortodoxo e da pedagogia tecnicista, no momento de elaborar, executar e avaliar o currículo jurídico fundado em Competências e Habilidades. Na verdade, os docentes de direito pensam na categoria disciplina como assuntos legislados, organizam seu material de trabalho e ensinam segundo a racionalidade de uma disciplina específica, e ainda, avaliam seus alunos com base na ordem dos conhecimentos escalonados pela disciplina aplicada. Disciplina, nessa racionalidade tradicional é vista como obediência àquilo que o professor deseja (Vasconcelos, 2006: 47) e o que está fora desse aparato será tomado como indisciplina, e para coibir esses “desvios de aprendizagem”, será mobilizada toda uma estrutura de repressão e punição que tem na reprovação o ponto máximo do autoritarismo docente.

Na educação integral busca-se a formação crítica e reflexiva que estimule a autonomia discente e a aptidão para enfrentamento e solução de problemas ainda não resolvidos, por isso, a pretérita concepção de disciplina como categoria organizada por critérios normativos precisa ser repensada, pois o professor que em classe estimula a divergência através de estratégias pedagógicas alternadas sabe que o objetivo não é transmitir conteúdos disciplinares, mas produzir o conhecimento¹¹⁰ despertando a capacidade reflexiva dos alunos em criticar e se insurgir contra eles, construindo e sustentando bons argumentos para alimentar a transitoriedade dos saberes.

O que se propõe efetivamente em matéria curricular ao ensino jurídico é a nova organização dos conhecimentos, combinando-se fatores formais atinentes à reformulação do Projeto Político-Pedagógico, incluindo a repaginação de Programas de Disciplinas, Planos de Ensino e Planos de Aula com a introdução coletiva de estratégias pedagógicas inclusivas que

¹¹⁰ A produção do conhecimento é entendida aqui como a atividade do professor que leva à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento exigente, à inquietação e à incerteza. É o oposto da transmissão do conhecimento pronto, acabado. É a perspectiva de que ele possa ser criado e recriado pelos estudantes e pelos professores na sala de aula. CUNHA, Maria Izabel da. *O bom professor e sua prática*. 23ª ed. São Paulo: Papirus, 2011. p. 99.

dê sentido aos objetivos traçados ao curso, todas elas discriminadas nos respectivos instrumentos de ensino e aprendizagem do Curso de Graduação em Direito.

5 DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA PRÁTICA JURÍDICA NO ÂMBITO DA UFPA

5.1 O EIXO DE FORMAÇÃO PRÁTICA: PERMANÊNCIA E SUPERAÇÃO

O contraponto entre teoria e prática no âmbito da universidade é um dos principais desafios para a formação humanística. A universidade mesmo tendo a marca ideológica do desinteresse e da autonomia na busca da verdade (Santos, 2010a: 199) tem sido instada por uma maior inserção junto aos problemas sociais. As exigências sociais fizeram com que os currículos de diversas áreas passassem a incorporar a prática aplicada em seus conhecimentos e nos cursos jurídicos não foi diferente, mas a opção pelo ensino da prática não veio sem o enfrentamento dos seus fundamentos, pois segundo Boaventura Santos¹¹¹ a prática aplicada na universidade tem vários sentidos que estão normalmente ligados a condicionamentos econômicos de competitividade, de formação profissional e de compromissos sociais e políticos com a comunidade.

Os cursos jurídicos a partir dessa necessidade de abertura da universidade aos problemas sociais passaram a incluir em seus currículos plenos, disciplinas práticas para o aprendizado do saber fazer, disso resultou algumas iniciativas rudimentares como a criação de Escritórios Modelos no interior do espaço universitário no período em que vigia os currículos nacionais. A partir da Portaria 1.886/94 a prática jurídica tornou-se obrigatória, passando a ser organizada pelo Núcleo de Prática Jurídica, com o objetivo de treinar alunos para as atividades de Advocacia, Magistratura, Ministério Público e para o atendimento ao público carente.

Com o advento das Diretrizes traçadas Pela Resolução 09/2004, a prática jurídica tornou mais organizada e complexa buscando fomentar a aproximação da universidade com a comunidade através de atendimento de demandas jurídicas pleiteadas num continuado trabalho de extensão judiciária. Observa-se não obstante, que a separação da formação jurídica nos Eixos Fundamental, Profissional e Prático, já criticada anteriormente, provoca uma visão do curso e do currículo por setores fragmentados. Assim, sendo, a separação entre

¹¹¹ A vertente principal do apelo à prática foram as exigências do desenvolvimento tecnológico, da crescente transformação da ciência em força produtiva, da competitividade internacional das economias feita de ganhos de produtividade cientificamente fundados. As mesmas condições que, no domínio da educação, reclamam mais formação profissional, reclama, no domínio da investigação, o privilegiamento da investigação aplicada. Mas o apelo à prática teve outra vertente, mais sócio-política, que se traduziu na crítica do isolamento da universidade, da torre de marfim insensível aos problemas do mundo contemporâneo, apesar de sobre eles ter acumulado conhecimentos sofisticados e certamente utilizáveis na sua resolução. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 200.

teoria e prática no currículo, agravada pela separação em eixos de formação prejudica consideravelmente o processo de aprendizagem para a resolução de problemas sociais relevantes, da mesma forma que distancia o ensino dos objetivos críticos e reflexivos do curso. Essa separação por núcleos de aprendizagem entre teoria e prática, disciplinas fundamentais e profissionalizantes nos cursos jurídicos, já foi duramente criticada pelo professor Roberto Santos a quando do exame da Portaria 1.886/94, com os seguintes argumentos:

A tarefa de realizar no ensino jurídico brasileiro, sob o ponto de vista da formação teórica, não será fácil. Claro, estamos muito mais avançados do que há meio século, quando nas escolas ainda predominavam ideias herdadas do positivismo do primeiro período republicano e a sociologia e a filosofia do Direito mal tinham começado a desenvolver o seu papel avaliativo e crítico. Basta, contudo lembrar uma primeira dificuldade, burocrática, mantida na atual legislação que divide as disciplinas dos cursos em *fundamentais e profissionalizantes*. Ela insinua, talvez sem intenção, uma separação de natureza lógica e cronológica entre os dois grupos, ponto ao qual não pode escapar a Portaria do MEC 1.886/94. Tal separação tende a preservar intocada a integridade ou “pureza” dos estudos dogmáticos, como se fossem estranhos à análise filosófica ou sociológica¹¹².

Apesar das dificuldades apontadas, a prática jurídica ganhou uma maior organicidade e relevância no curso. Na proposta desenhada pela Resolução 09/04, o Núcleo de Prática Jurídica tinha o desafio de concretizar um currículo por competências e conteúdos, fundamental ao projeto. Com esse perfil, a prática deve estar imbricada com o ensino, a pesquisa e a extensão em todas as ações pedagógicas propostas e não setorizada. Nesse sentido, a ponderação de Eduardo Bittar sintetiza o nível de importância do NPJ:

O Núcleo de Prática Jurídica possui importância determinante no contexto do curso de Direito. Isso porque as ciências jurídicas, em seu grande número, são ciências aplicadas, que visam menos à especulação e mais a decisão social, à produção de determinado efeito imediato nas cadeias de relações sociais. Dessa forma, fazer da prática engajada do Direito um item do preparo do profissional do Direito é algo de grande importância, em face dos desafios que a prática antepõe ao operador do Direito.

A simulação de atividades e visita a órgãos judiciários, prática de atos jurídicos e rotinas processuais, a orientação de profissionais da área, o aprendizado da deontologia jurídica, o acesso a documentos e processos são alguns dos itens importantes de desempenho desse setor, que, no entanto, não pode reduzir-se a mero

¹¹² SANTOS, Roberto. *O diálogo entre teoria e prática no aprendizado do direito*. in *Cadernos da Pós-Graduação em Direito da Uffa*, nº 11. Belém: Programa de Pós-Graduação, p. 68. (os destaques constam no original).

setor protocolar das burocracias jurídicas, mas integrar-se ao projeto pedagógico do curso e de ensino crítico do Direito¹¹³.

Essa análise traduz em parte as tarefas do Núcleo de Prática Jurídica, com o reparo de que ele não pode atuar somente em casos simulados ou atendendo os conflitos individuais entre autor e réu, credor e devedor numa infinita análise de casos depois de ocorrido o conflito. Há que se pensar na possibilidade de instituir rotinas voltadas para a prevenção da litigiosidade, especialmente em questões de interesses coletivos que correspondam à formação querida no currículo.

Podemos dizer que esse foi o cenário em que a prática jurídica se introduziu no Curso de Direito da Ufpa, como atividade curricular obrigatória de aproximação com a comunidade, todavia os compromissos com a formação integral não foram executados substancialmente tal como previstos diante da falta de integração entre teoria e prática. Na perspectiva das diretrizes o Núcleo de Prática Jurídica foi concebido como laboratório que incorpora uma função didático-pedagógica indissociável da formação profissional. Para atender plenamente essa nova feição da prática o currículo precisa enfrentar desafio da formação profissional prática integral, isso requer que os critérios clássicos de resolução de conflitos individuais sejam mitigados, para concretizar experiências pedagógicas comprometidas com a previsão, à gênese e solução dos conflitos sociais coletivos.

Há óbices nítidos a essa mudança de função da prática, sobretudo porque a organização curricular do direito, centrada na justaposição de disciplinas dogmáticas, privilegia a absorção de habilidades conceituais e saberes teóricos, fazendo persistir a lógica do aprendizado pela transmissão de teorias abstratas destinadas à aplicação em casos particulares. Além de agravar o fosso entre teoria e prática, o ensino dos conteúdos chamados práticos na ótica individualista, é tomado como um campo autônomo do conhecimento por ser ministrado num momento avançado do percurso curricular após a elevada carga teórico-dogmática transmitida com a finalidade de instruir os alunos para a feitura de peças jurídicas no horizonte da vida forense individualista.

Segundo dispõe a Resolução 09/2004 que institui as Diretrizes Curriculares do Ensino Jurídico, o Eixo de Formação Prática está formatado em três atividades: o Estágio Curricular Supervisionado, o Trabalho de Curso e as Atividades Complementares, com o objetivo de integrar a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos.

¹¹³ BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. 2ª ed. rev. modificada, atual e ampl. São Paulo: Atlas, 2006. p. 147.

Tomando por base a cisão das diretrizes em Eixos de Formação, o pressuposto didático-pedagógico da prática traduz-se num conhecimento aplicado vinculado a questão da decisão de conflitos a ser desenvolvido pedagogicamente após os conteúdos teóricos. A separação em campos apartados de conhecimento já demanda um olhar de dúvida sobre se efetivamente um currículo fundado em Competências e Habilidades condiz com a fragmentação entre teoria e prática através de eixos e em disciplinas aplicadas em tempos distintos do percurso.

É importante frisar que apesar da Resolução nº 09/2004 CNE/CES-MEC ter revogado expressamente a Portaria Ministerial nº 1.886/94, instituindo mudanças substanciais no currículo jurídico e alterando conseqüentemente a concepção das práticas jurídicas, exigindo adaptação dos cursos à nova realidade, isso não foi absorvido plenamente pelo Instituto de Ciências Jurídicas, pois a organização do Núcleo de Prática Jurídica ainda permanece sob a égide da Resolução nº 2.535 de 16 de outubro de 1998, do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da Ufpa, atrelada, pois, aos ditames da revogada Portaria 1.886/94, que entre outras coisas, fixava o Estágio de Prática em 300 horas e o dividia em disciplinas simuladas e reais. Como se observa, há a necessidade de elaboração de um novo Regulamento ao NPJ com aprovação pelo colegiado próprio, atendendo assim, ao disposto no art. 7º § 1º das Diretrizes¹¹⁴, para então dar sentido ao Eixo de Formação Prática do Projeto Político-pedagógico, constante da Resolução 3.540/2007 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Ufpa.

Por outro lado, como a lógica do currículo por disciplinas ainda não foi superado, haja vista a predominância dos conteúdos conceituais e dogmáticos, a separação entre teoria e prática na linha prevista e adotada encontra razão de ser como reprodutora de um modelo que fragmenta o conhecimento em etapas. Se formos observar o teor do Parecer 211/2004 que deu origem a Resolução 09/2004 a integração entre teoria e prática era tida como uma intenção a ser vinculada ao perfil desejado ao graduando e instituída por cada curso, mas como concretizar a integração se a organização curricular ínsita no projeto assevera que existem disciplinas teóricas e outras práticas incluídas de forma independente?

¹¹⁴ O § 1º do Art. 7º da Resolução 09/2004, assim dispõe: O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, *que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente*, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente. (destaque meu).

Internamente na Ufpa o Eixo de Formação Prática ratificou a divisão em três atividades, o *Estágio Curricular Supervisionado*, o *Trabalho de Curso* e as *Atividades Complementares* com o objetivo de colocar o estudante no campo da prática do saber jurídico com competências e habilidades voltadas para a aplicação do direito em suas diversas áreas integrando teoria e prática. Todavia, como os eixos de formação fundamental e de formação profissional não privilegiam a interdisciplinaridade, a transversalidade temática, e a integração, acentua-se a natureza individualista e intersubjetiva do direito, destaca o caráter patrimonial do direito, tem-se a formação de um déficit pedagógico que será reproduzido no âmbito da formação prática. A tendência, na formação prática, é o ensino de técnicas dirigidas a cada “ramo” do direito em si mesmo considerado e sempre destinadas a atender ao indivíduo, em prestígio ao aspecto patrimonial. Por precaução, explica-se a escolha da expressão ramo, em face da visão enciclopédica que vige no ensino jurídico e ainda domina os atuais eixos de formação fundamental e prática.

Importante observar, apesar do curioso fato de que os conteúdos práticos são estudados durante todo o percurso curricular nos termos do Projeto Político-Pedagógico, a dificuldade de se enfrentar adequadamente a formação prática persiste, pois as disciplinas verdadeiramente práticas concentram-se no final do curso. Com efeito, o que é proposto como prática é em grande parte integrado por conteúdos teóricos, visível especialmente no subeixo prática do processo, que será analisado em seguida.

Relativamente à organização do *Estágio Curricular Supervisionado*, o Projeto Político-Pedagógico estabeleceu outra subdivisão agrupando as disciplinas em dois subeixos: *A Prática do Processo*, cujo objetivo é o manuseio dos procedimentos processuais em teoria, conhecer o funcionamento da estrutura dos tribunais em casos jurídicos exemplificativos, podendo participar de júri simulado, ou seja, nesse subeixo a prática será ensinada por meio de exemplos teóricos e casos simulados. O outro subeixo, chamado *Prática Forense e dos Juizados Especiais*, objetiva possibilitar ao acadêmico o exercício do dever jurídico frente às situações reais, atendendo e executando o procedimento para o caso concreto na esfera judiciária e agindo como profissional assistido pelo professor orientador, ou seja, o aluno deverá fazer o atendimento da comunidade no Núcleo de Prática Jurídica, aviar o procedimento judicial adequado e acompanhar o processo respectivo em casos reais.

O subeixo *Prática do Processo* está contemplado por oito disciplinas: Deontologia Profissional, 1º bloco; Organização Judiciária, 3º bloco; Prática do Processo Administrativo, 4º bloco; Prática do Processo Penal, 6º bloco; Prática do Processo Civil 7º

bloco; Prática do Processo Fiscal, 8º bloco; Prática do Processo Trabalhista, 9º bloco e Prática do Processo Ambiental 10º bloco, todas com 34 horas.

Por essa amostragem organizativa percebe-se que a distribuição da prática processual pretende outorgar certo equilíbrio para o estágio supervisionado na medida em que dilui sua presença em quase todo o curso com igual carga horária. Pelo aspecto formal a distribuição da prática do início ao fim do curso pode ser vista como positiva pedagogicamente, mas insuficiente quando se limita a uma justaposição de disciplinas, questão essa, que merece um criterioso olhar sobre os conteúdos ensinados, justamente porque as estratégias pedagógicas da prática jurídica, necessárias aos compromissos do curso com a formação para a emancipação do egresso, são sonegadas em todas as disciplinas desse subeixo prático, que fica a cargo da decisão pessoal do professor.

Muito se observa que as disciplinas práticas voltadas para a simulação de casos como as sugeridas no currículo da Ufpa, tem na elaboração de peças processuais seu objetivo precípua, reproduzem esses documentos de forma bastante afinada com os modelos clássicos de petição, nos quais o aluno pode até não saber qual argumento desenvolver no bojo de uma petição, mas saberá que ela deve conter endereçamento, qualificação, procedimento adequado, fatos, fundamentos jurídicos e pedido. Sobre essa tendência de ver na simulação uma imitação dos componentes teóricos, Roberto Aguiar já fez a seguinte consideração crítica:

Apesar do esforço de certas instituições, principalmente de natureza pública ou comunitária, para se abrirem para as comunidades, para trazerem a concretude da vida social para dialogar com as práticas profissionais, na grande maioria das escolas, as práticas são simuladas, são imitações mais pobres das aulas teóricas, referindo-se a processos idos, a problemas passados, envolvendo sujeitos desconhecidos.

A sociedade brasileira, com tantos problemas para serem solvidos, com tantas injustiças para serem enfrentadas, com tanta fome, desigualdade e discriminação, não admite que as práticas jurídicas curriculares se desenvolvam dentro de quatro paredes, sem a presença do mundo e sem a participação dos docentes e discentes nos conflitos reais¹¹⁵.

A prioridade do curso ao Estágio Curricular Supervisionado para as práticas simuladas em detrimento dos casos reais e de atendimento à comunidade é perfeitamente observável pelo quantitativo de disciplinas com o perfil simulado, pois elas totalizam nove disciplinas, somando-se todas as práticas do processo, em número de oito, mais a disciplina

¹¹⁵AGUIAR, Roberto A. R. de. *Habilidades: Ensino jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 187.

Prática Forense I, que tem como pressuposto a visitação aos órgãos públicos, ao passo que a prática voltada para casos verdadeiros e atendimento à comunidade, limita-se em três disciplinas alocadas no 8º, 9º e 10º blocos.

Segundo o que consta na ementa do programa da disciplina *Deontologia Profissional*, a atividade curricular tem por objetivo ensinar os conteúdos conceituais e legais adstritos ao Código de Ética dos Advogados como noções de ética, atividades dos advogados, direitos, obrigações, infrações, sanções, processo disciplinar etc. A exploração pedagógica possível do conjunto de conteúdos legais propostos na matéria não tem como ser direcionado à prática, pois versa sobre estudo de uma regra específica sem qualquer direcionamento para análise de casos ou problemas que ensejem a habilidade de fazer ou explorar a criatividade do aluno de criar algo fora dos parâmetros legais abstratos. Logo, identifica-se que muito provavelmente a abordagem não será prática, pois não há no programa a proposição de conteúdos e atividades direcionadas para as habilidades que envolva atitude, criatividade e ação.

O professor de Deontologia Profissional não atua como ministrante de conteúdos do Eixo Prático ao argumento de que é impossível fazer prática no primeiro bloco sem que o aluno tenha acúmulo cognitivo para enfrentar problemas reais ou simulados, pois ainda está estudando conteúdos de Introdução à Ciência do Direito. A sugestão bibliográfica carece de direcionamento para a prática, pois relaciona cinco obras, sendo três textos legais, o Estatuto da OAB, o Código de Ética e Disciplina e o Regulamento Geral, e duas obras doutrinárias que apenas comentam as normas da advocacia.

Maior incoerência com os objetivos do Eixo de Formação Prática encontra-se na disciplina *Organização Judiciária*, alocada no 3º bloco em razão de que a ementa e os conteúdos sugerem estudos sobre a estruturação do Poder Judiciário, as Funções Essenciais à Justiça, Ministério Público, a Defensoria Pública, a Advocacia e Advocacia Pública. Penso que o objeto da disciplina seja a análise das leis que regem esses órgãos pela maneira como se organizam formalmente, isso é um sintoma de que, não se encaixa pedagogicamente no Eixo de Formação Prática, pois até a bibliografia em número de duas obras somente, não aponta em direção da formação da Habilidade Prática.

Convém destacar que as disciplinas Deontologia Profissional e Organização Judiciária, que por decisão estão vinculadas ao Eixo de Formação Prática, aparecem no projeto com carga horária apenas de conteúdos teóricos, afirmando assim, a constante indefinição entre o sentido do teórico e do prático no âmbito do projeto, que repercute

decisivamente em classe, pois se o projeto não assume o prático e os professores não sabem o que fazer com os conteúdos ante a indefinição, como isso atuará na formação profissional do aluno?

Os conteúdos de *Prática do Processo Administrativo*, ensinados no 4º bloco com 34 horas abordam temas distribuídos em dez unidades que na totalidade não se enquadram como práticos, eis que incluem origem histórica do processo, conceitos, princípios, processo e procedimento, classificação dos processos administrativos, fases, recursos, prescrição e decadência, sindicância, mandado de segurança etc. que não guardam sentido como atividade para saber fazer. Alguns temas como Processo Administrativo, Prescrição e Decadência aparecem repetidos em Direito Administrativo I, Subeixo Direito do Estado do Eixo Profissionalizante e não aparecem no Subeixo Direito Processual, muito embora o Projeto Pedagógico mencione que entre as competências dessa matéria estão a de conhecer, aprender e dominar os conteúdos teóricos e práticos do Processo Administrativo, que como vimos, não inclui nenhum conteúdo de Processo Administrativo. Ou seja, há uma confusão recalcitrante na definição do que é teoria e prática a respeito de onde, quando e como desenvolver os conteúdos conceituais e procedimentais inerentes ao percurso curricular, acrescido a isso a *Prática do Processo Administrativo* não adota nenhuma obra como referência bibliográfica.

A tarefa que os docentes precisam abraçar como esforço coletivo nessa visão de futuro do Projeto Político-Pedagógico, está na busca permanente de integração entre teoria e prática, sabendo que é uma missão que transcende a discussão sobre conteúdo de matéria para pensar em iguais condições sobre tempo, organização didática, compromissos, avaliação e interface do direito com outros saberes. Nesse particular Alda Osório argumenta:

Essa aproximação entre o saber teórico e o saber prático implica a consideração de uma série de saberes de diferentes tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas, científico-didáticas e pedagógicas, produzidas pela investigação da prática de ensinar, que abrange questões como: o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar, com que finalidade, em quais condições, com que recursos, além de saber fazer e por que se faz, o que resulta em produção de conhecimento pelos atores do processo educativo (professores e acadêmicos, futuros docentes)¹¹⁶.

Partindo do pressuposto que o grupo *Prática Forense* tem por objeto o estudo de casos simulados, a disciplina *Prática do Processo Penal* sugere vários conteúdos com essa orientação como a elaboração de peças processuais, realização de audiências e visitação a

¹¹⁶ OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. *O des(lugar) da didática em instituições federais de ensino superior*. in LONGARESI, Andréa Maturano e PUENTES, Roberto Valdés. (orgs.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2011. p. 91.

órgãos públicos, portanto alinhados à noção da prática, mas causa espanto que na disciplina não há sugestão de bibliografia nem menção a que tipo de conflito a simulação se dirige, ou mesmo quais os recursos didático-pedagógicos serão utilizados para concretizar os vastos conteúdos, distribuídos em dez unidades a serem ensinadas em 34 horas-aula.

A *Prática do Processo Civil* alocada no 7º bloco com 34 horas contempla conteúdos com funções mistas, uns coerentes com a proposta de como elaborar peças jurídicas do processo civil, outros, porém, despropositados, contendo assuntos apenas cognitivos atinentes ao Eixo Profissionalizante. Como se sabe, não deve pertencer ao âmbito do Estágio Curricular Supervisionado com o viés simulado os assuntos já cuidados nos conteúdos teóricos, sem que se disponha sobre quais as atitudes pedagógicas serão necessárias para viabilizar a proposta prática do conteúdo que se repete em eixos distintos.

A ementa e os conteúdos inseridos na *Prática do Processo Fiscal* estão totalmente desarticulados entre si, tratam de assuntos desconexos e não fazem da proposta programática algo ligado à produção de peças jurídicas vinculadas ao projeto do curso. Embora vejamos a existência de bibliografia, todas as obras cuidam do Processo Fiscal e não da Prática do Processo Fiscal, portanto sem utilidade às competências que se deseja ao ensino do Estágio Curricular Supervisionado. Situação idêntica aparece na *Prática do Processo Trabalhista* que está ofertada no 9º bloco também com 34 horas e sem interação entre ementa, conteúdo e bibliografia, todos com enfoque para temáticas de Direito Processual do Trabalho e sem direção para a confecção de peças jurídicas com a supervisão do professor. Situação ainda mais grave, notamos na *Prática do Processo Ambiental*, que não tem ementa, mas conta com nove unidades nos conteúdos, todos eles sem qualquer relação com as aptidões desejadas nos estágio supervisionado.

De maneira geral podemos asseverar que o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Direito da Ufpa, peca por não ter uma diretriz voltada para ação, para fazer o novo, não há supervisão efetiva e individualizada do desenvolvimento dos trabalhos discentes, por essa razão a prática tem se constituído em trabalho burocrático, com preenchimento de fichas e valorização de atividades desprovidas de uma meta investigativa (BARREIRO e GEBRAN, 2006: 16). É muito comum a reprodução de modelos de petição que contém os mesmos requisitos de validade impostos pelas normas processuais, que inibem a reflexão e a crítica de discentes para o desenvolvimento de bons argumentos sobre o caso que pretendem defender, pois a prática se torna uma reprodução mecânica de ritos, procedimentos e formas destituídos da busca da justiça no sentido material. Os alunos então serão julgados no final pela

capacidade de reproduzirem modelos de documentos programados segundo o formalismo jurídico.

O relato dessas situações no grupo das disciplinas chamadas Prática do Processo vinculada ao Estágio Curricular Supervisionado, não deixa dúvidas de que os problemas teóricos e metodológicos mostrados no Eixo Profissional são agravados no Eixo de Formação Prática, isso porque não há definição sobre quais os temas podem ser abordados nesse eixo, como, quando e com que estratégias pedagógicas devem ser ensinadas. Faltam aos conteúdos curriculares da prática simulada, naquilo que toca à organização temática, a definição dos critérios para inclusão de assuntos que levem em conta o tempo disponível, a racionalidade da distribuição das unidades e a condução da matéria para a feitura das peças. É importante que os critérios adotados observem igualmente a racionalidade da avaliação e o tempo para a rediscussão das peças em classe com os alunos, de maneira que a prática seja um constante reconstruir e não somente a reprodução de modelos formais previamente tidos como corretos e despidos de legitimidade social.

O Estágio Curricular Supervisionado requer que o aluno seja visto como estagiário e o professor como supervisor de maneira que aflore as liberdades discentes na produção do conhecimento integrando-se ensino, pesquisa e extensão com a construção de novos saberes. Esse esforço irá favorecer com que a ação docente não se resuma a atividade instrumental, mas tenha sentido humano e ético. O estágio nesse campo coloca-se como teórico-prático e não como teórico e prático (BARREIRO e GEBRAN, 2006: 28), pois as atividades do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Direito vão muito além do domínio específico dos conteúdos formais e processuais.

5.2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DESENVOLVIDO NO NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA, AS ATIVIDADES COMPLEMENTARES E A MONOGRAFIA JURÍDICA

O Estágio Curricular Supervisionado adotado no percurso curricular da Ufpa estabelece uma incongruente separação interna entre práticas simuladas e práticas reais, com absoluta prioridade para a primeira, expressa tanto pelo maior número de disciplinas como pela maior carga horária destinada à simulação. Essa separação entre prática real e simulada acabou por restaurar a revogada Portaria Ministerial 1.886/04, que falava em prática simulada e obrigava o Estágio de Prática em 300 horas globais, sendo que internamente no projeto não

só ratificou-se o modelo pretérito de prática como ampliou a carga horária do Estágio Supervisionado para 510 horas, excetuando-se, claro, Monografia I e II e Atividades Complementares, que mesmo estando no Eixo Prático, não são atividades de Estágio. Essa separação produz sérias consequências didático-pedagógicas de vinculações com os fundamentos de uma norma que já foi ab-rogada do sistema jurídico e impede a absorção do novo sentido outorgado à prática como instrumento de vinculação às questões da comunidade.

Seguindo a criticada divisão do Estágio Curricular Supervisionado, o projeto instituiu um segundo grupo de disciplinas chamado *Prática Forense e Juizados Especiais* com os seguintes componentes curriculares: *Prática Forense I, Prática Forense II, Prática Forense III e Prática dos Juizados Especiais*. Esses conteúdos segundo a lógica de distribuição teriam a feição de Prática Real¹¹⁷, ou seja, aquela voltada para casos concretos que necessitam de soluções jurídicas, todavia a disciplina *Prática Forense I* destoa dessa orientação à medida que tem como núcleo do programa a visitação a órgãos públicos para conhecimento dos aspectos burocráticos do direito. É uma disciplina que inclui uma diversidade de conteúdos teóricos sem definir o corte para os casos que serão analisados nas tarefas práticas. Não contribui, portanto, para o Eixo de Formação Prática porque seus conteúdos e propósitos não condizem com as competências e habilidades do saber fazer.

As visitas aos Fóruns, às Varas e aos Tribunais, o contato discente com a rotina de papéis, como acontece na disciplina Prática Forense I, dentre outras, indica o privilégio dado pelo projeto a uma dimensão contenciosa e individualista do direito. De outro lado, destaca-se a ausência de incentivos às práticas que levem a composição de direitos, conciliação, assistências e assessoramentos à comunidade e outras que conduzam a percepção do déficit de direito vivenciado por parcelas da sociedade e o desenvolvimento de conhecimentos alternativos destinados à eficácia dos direitos. Com esse perfil de prática social, talvez o Estágio Curricular Supervisionado pudesse se aproximar a um projeto de extensão permanente com real sentido para a comunidade.

¹¹⁷ Importa aqui fazer uma consideração necessária. A Resolução 09/2004 que cuida das Diretrizes Nacionais do Ensino Jurídico não fez qualquer distinção entre práticas simuladas e reais, nem tampouco estipulou o número mínimo de horas reservadas ao estágio supervisionado, como fazia a Revogada Portaria Ministerial 1.886/94. Essa separação indevida ocorre no âmbito do projeto político-pedagógico do curso de Direito da Ufpa, embora ele não mencione expressamente, mas assevera que o grupo denominado Prática do Processo ensina o acadêmico ao manuseio dos procedimentos processuais em teoria em casos exemplificativos, *sem estar frente ao exercício da prática real*, podendo participar ainda de júri simulado.

Efetivamente a atuação do aluno no Núcleo de Prática Jurídica¹¹⁸ só começa no 8º bloco com a disciplina *Prática Forense II*, e se encerra no 9º bloco com *Prática Forense III*, porque todas as outras atividades práticas não são ministradas no NPJ como exige as Diretrizes, ou seja, o Estágio Curricular Supervisionado como extensão, atendimento ao cidadão, elaboração de peças e acompanhamento de demandas da comunidade só se realiza quando o aluno está prestes em concluir o curso.

As atividades curriculares da *Prática Forense II* com 68 horas tem por objetivo o atendimento dos casos jurídicos pleiteados pela comunidade; em seguida o aluno avia a ação competente e acompanha o caso junto ao Tribunal correspondente acompanhado do professor. Esta atividade tem grande importância para o Projeto Pedagógico pela prestação dos serviços jurídicos à comunidade e ainda por estimular o crescimento do aluno na compreensão dos casos levados ao conhecimento do NPJ.

O conteúdo expandido na disciplina *Prática Forense II* abarca num primeiro momento o contato e atendimento do cliente com a orientação jurídica e tentativa de conciliação e elaboração de termos de acordo; num segundo momento o conteúdo contempla a elaboração de petições iniciais, contestações e recursos com os fundamentos legais próprios das peças; em seguida menciona a participação em audiências no poder judiciário em causas civis, penais e trabalhistas; finalmente atua na advocacia extrajudicial orientando e prevendo litígios, elaborando contratos e acompanhando processos administrativos.

Essa é a composição formal da matéria *Prática Forense II* que nem sempre se desenvolve como previsto no programa porque o atendimento no Núcleo de Prática Jurídica limita-se a alguns tipos de ação, normalmente ligadas ao Direito de Família como Alimentos, Investigação de Paternidade, Divórcio, Reconhecimento e Dissolução de União Estável, confirmando assim, a pedagogia dos conteúdos dogmáticos e individualistas desenvolvidos nos Eixos Profissionais e Práticos, corroborado que é pela ausência de projetos de extensão junto à comunidade para atuação em questões coletivas controvertidas que evitem o surgimento de conflitos judiciais.

A *Prática Forense III* tem a mesma feição da *Prática Forense II*, os conteúdos não divergem na formatação do programa, na verdade é uma continuidade dos trabalhos

¹¹⁸ O Núcleo de Prática Jurídica segundo o que dispõe o art. 7º da Resolução 09/2004 é o espaço físico vinculado ao curso onde se desenvolvem o Estágio Supervisionado, devendo estar estruturado e operacionalizado com regulamentação própria e aprovado pelo conselho competente, podendo atuar em convênios com entidades públicas e privadas com o acompanhamento e supervisão dos professores. Suas atividades podem ser reprogramadas de acordo com os resultados obtidos e definidas em regulamentação buscando o padrão de qualidade da formação jurídica.

desenvolvidos anteriormente, que também encontram óbices estruturantes como a dificuldade de acompanhamento dos casos pelos alunos no judiciário, normalmente eles começam o processo, quando é possível dão acompanhamento, mas não chegam a ver o seu desfecho, com isso seus relatórios são parciais e inconclusos. O professor por seu turno não tem estímulo para acompanhar as audiências, vez que não há carga horária destinada para esse fim. As avaliações frequentemente são feitas através da produção de relatórios baseados em critérios quantitativos, pelo número de atendimentos realizados e não pela qualidade substancial do serviço prestado e satisfação do cidadão que pleiteia soluções urgentes. Há processos que carecem de diligências e pela falta de continuidade ficam parados sem poder estimular uma boa oportunidade de aprendizagem que é levar a demanda a novo exame na segunda instância.

Na disciplina *Prática Forense IV*, o aluno atua junto aos Juizados Especiais fazendo atendimento e acompanhando processos, propondo conciliações entre as partes, participando de audiências e julgamentos referentes ao Direito do Consumidor, direito de vizinhança e outros assuntos da competência dos Juizados Especiais. Essa disciplina é aplicada no 10º bloco e aplicada junto aos Juizados Especiais, dela o aluno apresenta relatórios que serão aferidos pelos docentes.

Como podemos perceber o Estágio Curricular Supervisionado nas disciplinas desenvolvidas pelo Núcleo de Prática Jurídica encontra diversos obstáculos pedagógicos para executar um modelo de currículo que fez a opção clara pelas competências, pois elas não se resumem a transmissão de conteúdos técnicos de disciplinas, precisam orientar-se pela dimensão de saberes para a ação, para a transformação, para a inovação de procedimentos, com o envolvimento de professores incumbidos das tarefas de planejamento, programação da prática, análise dos resultados e reprogramação das ações. Este é o dilema que precisa ser pensado com disposição de modificação, pois a Resolução 2535/98 do antigo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, que criou o NPJ, que ainda vige, não foi recepcionada pelas Diretrizes e pelo Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito da Ufpa.

Um currículo por competências não tem por característica a rigidez dos conteúdos e práticas pedagógicas, mas contrariamente deve estar aberto a saberes novos, conhecimentos desafiantes, situações inesperadas que precisam de prontidão da universidade. A prática jurídica necessita ter sensibilidade aos grandes problemas sociais, como a pobreza, a exclusão social e jurídica, a opressão das minorias, a luta pela democracia e pela liberdade e os compromissos com os Direitos Humanos. Um bom currículo que aproxime teoria e prática

precisa estimular a flexibilidade de conteúdos, as ações pedagógicas, isso significa que semestralmente os professores, juntamente com funcionários e alunos devem refazer procedimentos, ajustar e modificar o que foi ministrado, visando adaptação às demandas sociais insurgentes.

Segundo as Diretrizes e o Projeto do Curso, o Núcleo de Prática Jurídica foi pensado não como espaço autônomo de desenvolvimento de saberes práticos, mas integrado as demais atividades curriculares, aos objetivos do curso e a formação crítica e humanista do aluno, por isso os conteúdos desenvolvidos serão tão mais atraentes se forcingem a descoberta, a criatividade, a solução de casos socialmente relevantes para a concepção do curso. Além do domínio de conteúdos dos técnicos, os professores de direito devem reunir conhecimentos dos diversos eixos para avançar no estímulo de sólidos argumentos nas tarefas escolares desenvolvidas para a defesa e expansão dos Direitos Humanos.

O Estágio Supervisionado não pode limitar-se a formação do profissional ao mercado de trabalho no sentido técnico-formal, a par disso os conteúdos propostos necessitam estar relacionados a problemas sociais, temas controvertidos atuais, casos ocorridos na comunidade, que estimulem a construção de saídas jurídicas no horizonte da justiça social. Naturalmente se exige que professor de prática jurídica domine estratégias pedagógicas coerentes com os objetivos do curso, porque a natureza da prática requer que o docente tenha conhecimentos procedimentais e substanciais e saiba como combinar estratégias para tornar a atividade significativa ao projeto.

Outros componentes curriculares vinculados ao Eixo de Formação Prática são as *Atividades Complementares*, que visam enriquecer a formação do aluno podendo ser realizadas dentro ou fora do ambiente acadêmico, são atividades transversais, opcionais ligadas ao mercado de trabalho ou a extensão comunitária. Esses componentes visam estimular o aluno a busca de conhecimentos independentes e interdisciplinares durante o decorrer do curso.

O parecer nº 211/2004 CNE/CES, que subsidiou a elaboração da Resolução 09/2004, elencou uma sugestão ampla de atividades que podem ser aferidas como Atividades Complementares, são projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências, além de disciplinas oferecidas por outras instituições de ensino ou de regulamentação e supervisão do exercício profissional, ainda que esses conteúdos não estejam previstos no currículo pleno de uma determinada Instituição.

O objetivo das Atividades Complementares é consolidar uma formação geral ao graduando de direito que não se limite ao currículo pleno definido pela instituição. Um novo regulamento vinculado às diretrizes e ao projeto precisa ser ajustado ao caráter diversificado das atividades complementares instituído pelas diretrizes. Apesar do Projeto Político-pedagógico da Ufpa ter estabelecido um quantitativo de 254 horas para as Atividades Complementares, não definiu criteriosamente quais atividades podem ser convalidadas para essa finalidade, o que deixa sem parâmetros para a contagem e apuração das horas de atividades complementares dos discentes.

O *Trabalho de Curso*¹¹⁹ ficou disciplinado no art. 10 da Resolução 09/2004¹²⁰, sendo considerado componente obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdos definidos no projeto pedagógico do curso, com regulamentação específica onde constem os critérios, os procedimentos e os mecanismos de avaliação dessa atividade. Para essa atividade curricular o Projeto Político-Pedagógico da Ufpa adotou a nomenclatura Monografia Jurídica e a dividiu em duas disciplinas: Monografia Jurídica I, ministrada no 9º bloco e Monografia Jurídica II, ministrada no 10º bloco.

Em *Monografia Jurídica I*, segundo consta na ementa, a disciplina destina-se a orientar o aluno na elaboração, formatação e execução do projeto de monografia, organizando fichas, resumos, relatórios, análise dos dados coletados e redigir o primeiro capítulo da monografia jurídica. Há de se considerar que as Diretrizes Nacionais não disciplinaram o momento da oferta do Trabalho de Curso e nem tampouco a resumiu na feitura de uma Monografia Jurídica, esta foi uma limitação adotada pelo Projeto Pedagógico da Ufpa, embora seja uma tendência nos cursos jurídicos.

O Parecer 211 CNE/CES aprovado em 08/07/2004 e que subsidiou integralmente a feitura da Resolução 09/2004, no que pertine ao Trabalho de Curso, além da obrigatoriedade e da individualidade como parte rígida absorve a ideia de que é uma oportunidade do aluno se apropriar e dominar a linguagem científica da Ciência do Direito com precisão terminológica, podendo ser desenvolvido em diferentes modalidades, a saber: monografia, projetos de

¹¹⁹ Na análise de Antonio Severino o Trabalho de Conclusão de Curso é parte integrante da atividade curricular de muitos cursos de graduação, constituindo assim uma iniciativa acertada e de extrema relevância para o processo de aprendizagem dos alunos. Para a grande maioria, ele representa a primeira experiência de realização de uma pesquisa. Como vivência de produção de conhecimento, contribui significativamente para uma boa aprendizagem. SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22ª ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007. p. 202.

¹²⁰ Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos. Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

atividade centrada em determinadas áreas teórica/prática ou de formação profissional do curso, ou ainda apresentação de trabalho sobre o desempenho do aluno no curso, que reúna e consolide as experiências em atividades complementar e teórico/práticas. Com esses caracteres o Trabalho de Curso passa a ser entendido como uma atividade científica, planejada e articulada com o projeto do curso, sendo elaborado de forma personalizada pelo aluno, daí porque os professores devem mobilizar esforços para que não sejam compilações exegéticas de leis ou tratados doutrinários obsoletos.

Essa recomendação outorga ao Trabalho de Curso uma verdadeira feição multidisciplinar, eis que, o curso pode, regulamentando, instituir outras práticas que conjugue a liberdade discente na escolha, com a concepção do curso e o perfil do egresso. De outra banda, na organização da Monografia Jurídica atual, dada a falta de estímulo à pesquisa na graduação, o aluno fará uma opção por temas da dogmática jurídica, centrados na leitura formal dos institutos jurídicos, raramente farão discussões transversais do direito com a sociologia, filosofia, arte, ética, moral, estética, linguagem, inclusão, gênero, raças etc., porque esses conteúdos ou temas foram pouco explorados ou deixados em segundo plano por conta de uma concepção de Diretrizes que esfacelou a formação do aluno em Eixos, priorizando claramente a vertente Profissional e dogmática.

A *Monografia Jurídica II* tem por objeto levar o aluno a elaborar a redação final do trabalho fundamentado no projeto monográfico; realizar exame de qualificação e fazer as correções finais da monografia, com a devida preparação do orientando para a defesa pública perante banca examinadora. Esse é o roteiro da atividade curricular, que apresenta bibliografia sem mencionar o conteúdo da disciplina nem as orientações pedagógicas de como os professores farão a construção dos planos de ensino, visto que monografia é uma atividade curricular que deve ter todos os componentes pedagógicos exigidos para as demais matérias.

Como visto a preocupação com a monografia jurídica se restringe aos aspectos formais de elaboração do trabalho, conflitando com o desejo das diretrizes, que estão organizadas para despertar competências e habilidades plurais, ou seja, o projeto pedagógico não definiu o papel da pesquisa na graduação, não forjou a aproximação com a pós-graduação nesse particular. O trabalho de curso significativo às diretrizes e ao projeto sugere iniciação em pesquisa discente, para isso os temas de interesse, os problemas contemporâneos relevantes devem compor o roteiro de pesquisas do curso atrelado ao perfil crítico que se deseja ao formando. Se não há pesquisa direcionada para as escolhas assumidas pelo

currículo, notadamente, os resultados das pesquisas na graduação serão de baixa qualidade por estarem adstritas às escolhas voluntárias e sem vínculo ao projeto.

A Faculdade de Direito da Ufpa nesse novo perfil do formando e tomando por base as recomendações traçadas pelas Diretrizes Nacionais do Ensino Jurídico não enfrentou o debate acerca do Trabalho de Curso e deixou de formular perguntas como: Deve essa atividade se resumir a feitura de uma monografia uma vez que as Diretrizes não limitam a essa estrutura? Deve o Trabalho ser elaborado exclusivamente no final do Curso? Devemos deixar o aluno escolher que temática será desenvolvida ou traçamos orientações gerais segundo a concepção do curso? Devemos estimular ou não estudos transversais na escolha de temas e orientações por professores que não sejam obrigatoriamente do Direito? Isso nos leva a crer que a falta de diálogo sobre o trabalho de curso deixou de lado a relação entre o trabalho de curós e a formação prática, à pesquisa e a extensão e questões outras que poderiam fazer desta obrigação um elemento de integração curricular, de interdisciplinaridade e transversalidade.

Essas reflexões sobre a substância do Trabalho de Curso podem ser um ponto de partida para que a nova regulamentação esteja mais apropriada ao cenário que se constrói de formação integral do aluno, de releitura teórico/prático da realidade e da aproximação entre graduação e pós-graduação. Associado a essas necessidades, o instrumento regulamentador naturalmente deve dispor sobre os aspectos formais, como distribuição de carga horária; escolha de áreas de estudos para as orientações sem que sejam por disciplinas; escolhas teóricas e metodológicas etc.

Assim como as demais atividades acadêmicas, a aplicação da Monografia Jurídica necessita da feitura do respectivo Plano de Ensino, onde serão discriminados os propósitos da atividade curricular, as competências e habilidades específicas, as estratégias de ensino, o processo de avaliação e a ponderação de valores. Isso deve, como todas as outras atividades, ser amplamente divulgado logo no início do período letivo. Embora não haja tradição no Curso de Direito de olhar a Monografia Jurídica como uma matéria igual as demais é importante haver planejamento coletivo, que os campos de estudos disponíveis às escolhas dos alunos sejam debatidos e reinventados com temas dos novos direitos para não se limitarem em repetições dogmáticas improdutivas.

Como vimos, o Eixo de Formação Prática incorpora uma tríplice dimensão a partir das Diretrizes Nacionais e do Projeto Político-Pedagógico através do Estágio Supervisionado, das Atividades Complementares e da Monografia Jurídica, o que não lhes retira a crítica sobre

a ausência de orientação pedagógica em todos os programas das disciplinas do Eixo de Formação Prática. Ademais, o exame crítico sobre a pedagogia das práticas jurídicas precisa ir além do debate sobre a inclusão ou retirada de disciplinas do percurso, para provocar um repensar sobre se essas atividades estão adequadas ao projeto do curso e as competências por ele açambarcadas.

5.3 METODOLOGIA E ACOMPANHAMENTO DE PROCESSOS NO NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA

O pensamento crítico atual tem examinado como a prática jurídica se desenvolve no âmbito dos cursos de graduação em direito e com isso registra que pouco se avançou sobre os modelos arcaicos de resolução de conflitos particulares, pois a prática ancora-se numa concepção teórica que resume o direito a resolução de conflitos entre partes litigantes. Não obstante os avanços dos estudos contemporâneos sobre o ensino jurídico na perspectiva humanista e plural, do ponto de vista da execução do currículo, o Eixo de Formação Prática em suas diversas atividades ainda apegam-se a uma metodologia tradicional de ensino.

O Núcleo de Prática Jurídica como espaço prioritário de exercício do Eixo de Formação Prática tem concentrado suas atenções fundamentalmente na profissão do advogado no seu sentido mais clássico, embora haja sugestão para uma pluralidade de atribuições¹²¹ a serem outorgadas ao laboratório da prática. A advocacia judicial individualista tem sido historicamente estimulada, ora nas disciplinas do grupo das Práticas do Processo organizadas para a instrução do aluno à feitura de peças como petições iniciais, contestações e recursos, ora pelo atendimento ao público nas Práticas Forenses que resultam em trabalho típico da

¹²¹ Compõem as atribuições do Laboratório Jurídico e do Estágio de Assistência Judiciária: a) a coordenação (supervisão, controle e orientação) do estágio de prática jurídica; b) o acompanhamento das atividades práticas desenvolvidas pelos alunos do Curso de Direito e/ou em parceria ou convênios com outros cursos da universidade; c) manutenção do serviço de atendimentos judicial à comunidade carente; d) elaboração de processos simulados, com redação de peças profissionais e atos processuais, nas áreas do processo civil, penal e trabalhista, privilegiando a simulação de audiências, sustentações orais em tribunais, atuação no tribunal do júri, treinamento de técnicas de negociação coletiva, conciliação e arbitragem; e) a informação prática e detalhada sobre o funcionamento da organização judiciária, da organização institucional da magistratura, do Ministério Público e da Ordem dos Advogados, com esclarecimento permanente dos Estatutos da Advocacia e do Código de Ética Profissional, bem como das Leis Orgânicas das carreiras públicas; f) a organização da participação contínua dos alunos junto à vara do Juizado Especial mantida pelo NPJ; g) a organização e a execução de visitas às mais diversas agências públicas de aplicação e execução da lei; h) o estímulo à participação efetiva dos alunos em atividades de assistência judiciária extra-estatais, como clubes de bairros, associações de moradores, escolas, ONGs, círculos de país, sindicatos, etc.; i) a realização de atividades reais e simuladas de mediação e arbitragem. SANTOS, André Leonardo Copetti e MORAIS, José Luiz Bolsan. *O ensino jurídico e a formação do bacharel em direito. Diretrizes político-pedagógicas do curso de direito da Unisinos*: Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007. p. 113.

advocacia privatista. Levanta-se uma dúvida sobre se o Estágio Supervisionado simulado, aquele aplicado nas turmas regulares, impõe-se como atividade pedagógica de estágio ou reprodução da cultura do direito como uma formalidade? Será que as práticas forenses, aquelas desenvolvidas no Núcleo de Prática Jurídica em turmas menores, abraçam ou não esse viés burocrático¹²² de atendimento formal das pessoas consideradas por muitos como “clientes”, fazendo-se apenas o preenchimento de fichas para a propositura de ações?

O que faz o aluno no atendimento de pessoas no NPJ senão concentrar suas preocupações em aviar o procedimento adequado ao caso que lhe foi apresentado. Quem são as pessoas que procuram o NPJ e o que querem quando lá chegam? Essas indagações precisam ser refeitas cotidianamente para reorientar o trabalho e direcionar os novos procedimentos. No formato pedagógico vigente o atendimento no NPJ se repete com as mesmas demandas individuais relativas ao Direito de Família, com pedido de alimentos, investigação de paternidade e outros da mesma natureza. A reflexão que pode advir dessa rotina é saber se a procura por esse tipo de serviço jurídico deve-se tão somente à “clientela”, ou se é fruto da opção do currículo para demandas individuais e assistencialistas segundo o projeto dogmático em vigor?

O papel da extensão no currículo inclusivo suscita a possibilidade de ensinar a prática jurídica social diferenciada aos alunos e de como enfrentar o arsenal teórico que sustenta nossas atitudes em classe e na vida. São muitos desafios atuais, podemos estimular na prática a proteção ao meio ambiente, à defesa de grupos vulneráveis, a tolerância e respeito às diferenças nas atividades. Para isso tanto os conteúdos fundamentais, profissionalizantes e práticos precisam estar articulados minimizando os efeitos das práticas concentradas na exaltação dos conflitos individuais. A visitação à comunidade tem sido uma importante fonte de aprendizado na seara crítica do direito que estimula às sensibilidades para os direitos humanos violados.

Segundo as diretrizes o ensino da prática nos cursos jurídicos orienta-se pela busca da aproximação aos conteúdos teóricos discutidos em classe. O Curso de Graduação em Direito da Ufpa encontra dificuldades para atender esse imperativo. A falta de mobilização do coletivo acadêmico, a ausência de definição do corpo teórico norteador do curso caracterizam

¹²² De modo geral, os estágios têm se construído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas. BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas e GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 26.

essas dificuldades curriculares. As discussões, no entanto, não podem se limitar a importância das disciplinas, mas de seus conteúdos e que esses procurem ultrapassar a imposição legal dos institutos codificados. Essas reflexões teóricas e pedagógicas serão de suma importância para outorgar ao Núcleo de Prática Jurídica não somente um espaço equiparado com os escritórios de advocacia¹²³, ou mesmo repetindo o que as defensorias públicas já fazem, mas pensar a prática integrada aos novos Princípios da Educação Jurídica, às propostas do Projeto Político-Pedagógico e às Competências e Habilidades a serem desenvolvidas.

Temos que considerar que a organização pedagógica do Núcleo de Prática Jurídica limita-se ao atendimento e acompanhamento de alguns feitos judiciais e rotinas estabelecidas, não como estipulação do projeto, mas pela espontaneidade da procura dos “clientes” em resolver os seus problemas particulares. Há razões evidentes para esse desencontro de interesses, uma porque a Regulamentação do NPJ está em desconformidade com as Diretrizes, portanto não condiz com o currículo, outro porque não há planejamento das atividades práticas nem acompanhamento e avaliação dos relatórios produzidos pelos alunos. Se observarmos criteriosamente a Resolução 2.535/98 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da Ufpa, que criou o Núcleo de Prática Jurídica, ela concentra-se predominantemente em aspectos formais, como estrutura, competência dos órgãos, divisão de horas das disciplinas e nas atividades de advocacia, quando trata de aspectos pedagógicos como a avaliação, apenas diz que será tomado em consideração para aprovação do discente à frequência mínima em 75% das aulas. Falando de outro modo, segundo essa norma, não estamos avaliando o domínio dos saberes procedimentais e atitudinais, mas tão somente averiguando a assiduidade e o cumprimento de tarefas burocráticas incoerentes com as Competências e Habilidades. Se ratificarmos o critério da mera apuração da frequência na prática, é desnecessária a participação dos professores supervisores, os servidores podem fazer essa atividade burocrática.

O diferencial no modelo de prática e de Estágio Curricular Supervisionado que se apresenta no horizonte da expansão dos Direitos Humanos está na busca de saídas ao modelo positivista, de difícil superação, porque o arcabouço teórico de professores e juristas permanece marcado pelo senso comum da dogmática processualística. Algumas experiências

¹²³ André de Oliveira observou em entrevista com estagiários do Núcleo de Prática Jurídica da UNB, que alguns não concordavam com o estágio oferecido pela faculdade nos moldes como fazem as defensorias públicas e os escritórios de advocacia, onde as pessoas são tomadas como clientes e as reuniões são sempre frias e técnicas, sem sentido para a aprendizagem. OLIVEIRA, André Macedo de. *Ensino Jurídico: diálogo entre teoria e prática*. Porto Alegre: Fabris, 2004. p. 93.

exitosas de outras universidades¹²⁴ podem ser observadas, melhoradas e reinventadas a partir da realidade Amazônica, sobretudo aquelas direcionadas para a execução de projetos de extensão, de aproximação com a comunidade, de estímulo à conciliação e a arbitragem, de treinamento das técnicas de negociação coletiva com movimentos sociais, associações de bairros, sindicatos etc.

A discussão preliminar no Estágio Curricular Supervisionado desenvolvido no curso começar por elidir a confusão que se faz com estágio profissional, onde se prepara o estudante para o mercado de trabalho no sentido liberal. O Estágio Supervisionado requer acompanhamento, supervisão dos trabalhos pelos professores, os estagiários não são meros ajudantes ou imitadores de tarefas burocráticas como ocorre nos estágios profissionais dos escritórios de advocacia e dos órgãos públicos, são criadores, inventores com ideias próprias capazes de mudar a rotina, de criar projetos. O supervisor por seu turno não pode limitar sua ação à reprodução de modelos formais de petições, mas discutir conteúdos das matérias, os argumentos razoáveis desenvolvidos e a sua sustentação diante de situações complexas.

Para o êxito dessas propostas práticas convém que professores atuem mostrando que o acesso à justiça não se limita ao acesso ao poder judiciário por meio do aviamento de petições e interposição de recursos com base em prazos e procedimentos predeterminados. É necessário apontar alternativas ao modelo jurídico excludente que reduz o direito a ritos e formas, despertar sensibilidades às vivências comunitárias e o desenvolvimento de projetos de extensão de objetivos inclusivos, democráticos de inserção na comunidade, com planejamento e avaliação coletiva centrado na proposta do currículo.

O zelo excessivo do estágio pela técnica, pelos procedimentos e prazos, vista no desenvolvimento pedagógico da Prática do Processo (simulada) e da Prática Forense (real) revelam um “esquecimento” de que o Eixo de Formação Prática não se dissocia das competências e habilidades ínsitas nas Diretrizes Nacionais do Ensino Jurídico, mas contrariamente, em seu corpo são reforçadas as Competências e as Habilidades Gerais e Específicas postas em patamar de igualdade.

¹²⁴ Registro dois projetos de extensão desenvolvidos pela UNB que produziram excelentes resultados na formação integral do aluno, são eles: “Amigos da Cidadania”, que atendem as famílias carentes residentes no acampamento da Telebrasília, com aulas de alfabetização, música, espanhol, inglês e direito do consumidor. OLIVEIRA, André Macedo de. *Ensino Jurídico: diálogo entre teoria e prática*. Porto Alegre: Fabris, 2004. p. 94. Outro projeto é “O Direito Achado na Rua”, considerado por Boaventura Santos o mais importante projeto de extensão da América Latina, que visa recolher e valorizar todos os direitos comunitários, locais, populares, e mobilizá-los em favor das lutas das classes populares, confrontadas, tanto no meio rural como no meio urbano, com um direito oficial hostil ou ineficaz. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 209.

Isso demanda que os professores das práticas redobrem atenções para as exigências da formação geral, que na verdade foram sonegadas historicamente, pois o artigo 3º das Diretrizes reafirma essa obrigação quando assevera que o perfil do graduando funda-se em sólida formação geral, humanística e axiológica, com capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Da mesma forma, vale salientar que os instrumentos nacionais de avaliação de cursos como o Enade - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, vinculado ao SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior tem como objetivo avaliar as Competências e Habilidades Gerais e Específicas dos estudantes. Na Portaria 207 de 22 de junho de 2012 do Ministério da Educação são discriminados os componentes da Formação Geral e as capacidades que os estudantes deverão possuir a quando de sua aplicação.

A Portaria 207/12 do MEC ao cuidar dos componentes de Formação Geral lista 13 temas¹²⁵ sobre os quais os alunos serão avaliados e em seguida declina as capacidades e competências delas decorrentes. As capacidades gerais são: ler e interpretar textos; analisar e criticar informações; extrair conclusões por indução e/ou dedução; estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações; detectar contradições; fazer escolhas valorativas avaliando consequências; questionar a realidade; argumentar coerentemente. Já as competências decorrentes da formação geral são: Projetar ações de intervenção; propor situações para situações-problema; construir perspectivas integradoras; elaborar sínteses; administrar conflitos; atuar segundo princípios éticos.

Embora existam capacidades e competências específicas a serem observadas na avaliação do ENADE expendidas na Portaria 206/12 do MEC, cumpre asseverar que as capacidades e competências decorrentes da Formação Geral são tão relevantes quanto aquelas para aferição da qualidade do curso, pelo que devem ser cuidadas em todos os Eixos de Formação não podendo ser sonegadas no Eixo de Formação Prática com fundamento no discurso da técnica. Ou seja, o ensino da Prática coerente com as Diretrizes e os Instrumentos

¹²⁵ Os temas sobre os quais a Formação Geral versa são os seguintes: Arte e cultura; Avanços tecnológicos; Ciência, tecnologia e inovação; Democracia, ética e cidadania; Ecologia/biodiversidade; Globalização e geopolítica; Políticas públicas: educação, habitação, saneamento, saúde, transporte, segurança, defesa, desenvolvimento sustentável; Relações de trabalho; Responsabilidade social: setor público, privado, terceiro setor; Sociodiversidade: multiculturalismo, tolerância, inclusão/exclusão, relações de gênero; Tecnologias de Informação e Comunicação; Vida urbana e rural e Violência.

Nacionais de Avaliação de Cursos, deverá propor um reforço na formação geral e humanística a partir dos temas e dos indicativos das competências e habilidades para que os alunos tenham uma visão completa da realidade.

5.4 CONTEÚDO, DIDÁTICA E AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES PRÁTICAS

A construção dos conteúdos jurídicos observa toda uma coerência de forma articulada com o paradigma positivista, que pode ser constatada na organização curricular de todos os Eixos de Formação. No Estágio Supervisionado essa ordem é agravada, porque embora em princípio ele se destine a formação para o saber fazer, para atitudes e ações independentes, não opera com essa diretriz e as razões são múltiplas. Os conteúdos, tanto das práticas desenvolvidas nas turmas regulares, como nas turmas menores do Núcleo de Prática Jurídica pouco se afastam da rotina dogmática, da técnica que absorve unicamente as aptidões específicas do direito. Como os conteúdos da prática foram elaborados de forma desarticulada com os fundamentos das Diretrizes e do Projeto Pedagógico, o roteiro de aplicação da matéria segue a rotina burocrática e tecnicista das aptidões jurídicas com supremacia da forma, do procedimento e do rito em menosprezo das competências humanísticas e éticas dos alunos.

Assim, como nos Eixos Fundamentais e Profissionais predominam disciplinas com conteúdos dogmáticos, pontuais e estritamente fundados em institutos, no Eixo de Formação Prática essa tendência se confirma nos conteúdos formais e rígidos da prática processual e da prática forense, que se materializa nas intervenções docentes voltadas para a preparação de peças jurídicas simuladas ou reais sempre na direção dos direitos individuais.

Não podemos deixar de registrar que no curso de Graduação em Direito os conteúdos procedimentais são muito importantes para a formação do aluno, pois dão a dimensão específica do conhecimento, dos conceitos aplicados, da compreensão da argumentação e da linguagem jurídica, porém reclamamos atenção para como esses conteúdos estão organizados no currículo, e ainda questionamos como didaticamente são ensinados, pois se a didática de professores de direito não for pensada cotidianamente e de forma coletiva, cada professor agirá da forma que lhe convier sem a percepção do horizonte aberto das competências gerais, pois no direito é muito corrente se fazer confusão entre autonomia docente e individualismo.

Por outro lado, se nas práticas os alunos são ensinados apenas a reproduzir peças segundo um modelo pré-definido, que competências são desenvolvidas para os desafios de

situações não programadas que ocorrem na vida? Como podemos asseverar que estão aptos para criar, inovar, transformar a realidade com ideias e atitudes?

A reflexão que deve ser provocada no ensino do direito e igualmente no Estágio Curricular Supervisionado volta-se para o que se concebe como conteúdo, pois a priori os professores entendem se tratar de uma matéria específica a ser ministrada segundo o programa disciplinar. A ponderação de Libâneo melhor identifica a natureza hermética como os professores veem os conteúdos:

Se perguntarmos a professores de nossas escolas o que são os conteúdos de ensino provavelmente responderão: são os conhecimentos de cada matéria do currículo que transmitimos aos alunos; dar conteúdo é transmitir a matéria do livro didático. Essa ideia não é totalmente errada. De fato no ensino há sempre três elementos: a matéria, o professor, o aluno. O problema está em que os professores entendem esses elementos de forma linear, mecânica, sem perceber o movimento de ida e volta entre um e outro, isto é, sem estabelecer as relações recíprocas entre um e outro. Por causa disso o ensino vira uma coisa mecânica: o professor passa a matéria, os alunos escutam, repetem e decoram o que foi transmitido, depois resolvem meio maquinalmente os exercícios de classe e as tarefas de casa; aí reproduzem nas provas o que foi transmitido e começa tudo de novo¹²⁶.

Em contraposição o próprio autor aponta que essa visão tradicional e hermética dos conteúdos não traduz seu verdadeiro significado uma vez que devem ser entendidos como ação, como desenvolvimento de habilidades intelectuais. Sendo Assim, não basta a seleção e organização lógica dos conteúdos para transmiti-los. Antes, os próprios conteúdos devem incluir elementos da vivência prática dos alunos para torná-los mais significativos, mais vivos, mais vitais, de modo que eles possam assimilá-los ativa e conscientemente (Libâneo, 1994: 128).

Na organização de conteúdos do Eixo de Formação Prática e no desenvolvimento das ações pedagógicas os professores podem retratar as experiências sociais, atinar para os conflitos, procurar superar o que foi feito até hoje, saber que todo processo de ensino/aprendizagem pressupõe uma leitura crítica da historicidade humana e que por essa razão, requer seja instrumentalizada a negação do modelo excludente e a construção de novas soluções democráticas aos problemas da comunidade. Os programas das práticas precisam incluir outros saberes que não sejam unicamente técnicos e processuais, voltando-se para o olhar do outro, sua vivência, saber ouvir impõe-se como grande virtude do professor preocupado com a aprendizagem inclusiva..

¹²⁶ LIBÂNEO. José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 127.

A avaliação do Estágio Supervisionado, realizado em classe nas matérias do grupo de Prática do Processo, normalmente são feitas mediante provas escritas ou pela soma de tarefas relativas à elaboração de documentos jurídicos, requerimentos, petições iniciais e recursos para casos propostos em classe. A ordem e a escolha dos temas e tipos procedimentais não estão dispostas nos programas das disciplinas, isso faz com que os professores optem por escolhas aleatórias sem vínculos com a proposta do curso e sem articulação com o fazer dos demais professores, com efeito, temas desnecessários se repetem e outros relevantes, ligados ao projeto, sequer são aplicados para serem avaliados.

Há, todavia, de se ressaltar o aspecto burocrático da avaliação do Estágio Supervisionado em razão de que a regulamentação vigente do NPJ embora decline que podem ser levados em conta provas, seminários, trabalhos, pesquisas, relatórios etc, dispõe que apenas a frequência é necessária para aprovação no Estágio Supervisionado, fazendo com que a prática docente e a avaliação se amparem em escolhas discricionárias e descomprometidas com o conjunto de ações propostas pelas Diretrizes e pelo projeto curricular. Não há definição interna coletiva nem individual de quais são os critérios para aferição de rendimento e atribuição de conceitos ou ponderação dos valores relativos aos conhecimentos adquiridos com a feitura dos documentos e com os atendimentos comunitários.

Predominam então no Estágio Curricular Supervisionado as provas escritas com perguntas sobre determinado procedimento e formas do processo, e em menor grau são exigidos a elaboração de peças uniformes e comuns a todos os alunos. Como as turmas do grupo da prática do processo são regulares, composta pelo mesmo número de alunos das disciplinas teóricas, os professores encontram dificuldades para dar conta das tarefas em face da exiguidade do tempo e da quantidade de petições para ler. Como as disciplinas desse grupo têm 34 horas, com apenas um encontro semanal de duas horas aula, e em média 40 alunos por turma, fica impossível uma aferição completa dos aspectos processuais e substanciais das peças, que se restringe a uma avaliação formal e objetiva.

Não se consegue tão rapidamente no direito mudar o estilo de avaliação uniforme, padronizada e objetivada, rotinas e práticas que desconsideram as particularidades das avaliações fora dos padrões dogmáticos considerados como corretos. Há nisso um déficit didático-pedagógico no ensino/aprendizagem do direito, porque inibe a criatividade, cerceia a invenção e se fecha para o fato de que a avaliação é parte integrante do processo pedagógico, portanto, destinada a estimular e a promover a autonomia humana e não sancioná-la. A lição de Zabala melhor explicita a nossa tradição avaliadora centrada na uniformidade:

Como pudemos observar, procedemos de uma tradição educativa prioritariamente uniformizadora, que parte do princípio de que as diferenças entre os alunos das mesmas idades não são motivo suficiente para mudar as formas de ensino, mas que constituem uma evidencia que valida a função seletiva do sistema e, portanto, sua capacidade para escolher os melhores. A uniformidade é um valor de qualidade do sistema, já que é o que permite reconhecer e validar os que servem. Quer dizer, são bons alunos aqueles que se adaptam a um ensino igual para todos; não é o ensino quem deve se adaptar às diferenças dos alunos¹²⁷.

O modelo uniformizador de avaliação pode ser observado com bastante precisão no Curso de Direito, pois os professores até percebem as diferenças, falam delas, mas não têm habilidades pedagógicas para criar avaliações que observam a diversidade de aprendizagem, pois a formação que se julga integral, consoante as Diretrizes Nacionais do Ensino Jurídico, precisa enfrentar os costumes avaliativos de instituir única avaliação para a turma inteira, um único tipo de peça exigida, uma única resposta aceita, enfim uma única linguagem, a jurídica.

Os professores de direito são um pouco reféns dos hábitos procedimentalistas, que com maior vigor aparecem nas avaliações das práticas, não formulam perguntas de fôlego sobre porque temos que avaliar? O que se tem que avaliar? A quem se tem que avaliar? Como se deve avaliar? (Zabala, 1998: 196). Na Educação Jurídica essas questões são necessárias para engendrar a compreensão da tarefa de ensinar não como transmissão de conhecimento e nem a de avaliar como meio de retenção de uns e premiação de outros, mas como instrumento de inserção social, de fomento das autonomias pessoais, de negação dos modelos até aqui ensinados para que os aprendizes possam superar seus mestres.

Nas disciplinas do grupo das Práticas Forenses a partir da rigidez, permanência e reprodução dos conteúdos ensinados e dos atendimentos realizados no NPJ, a avaliação de rendimento dos alunos no final do período será pautada na produção de relatórios sobre o desenvolvimento das atividades de atendimento à comunidade, participação em audiências e acompanhamento dos processos nos tribunais, tomando-se em conta prioritariamente, a frequência dos alunos nas atividades propostas, em detrimento nítido das experiências de aprendizagem desenvolvidas como parte indispensável à avaliação.

Tendo em vista o olhar pedagógico sobre o relatório do Estágio Curricular Supervisionado, este não pode limitar-se aos aspectos burocráticos, busca então superar os limites formais frequentes nos cursos jurídicos. Assim sendo, sua finalidade ultrapassa

¹²⁷ ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: Como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 198.

eventuais cobranças burocráticas e a necessidade de se comprovar a realização de um trabalho. Na verdade, ele se constitui num processo de elaboração que perpassa todo o estágio, constituído a cada momento, já que é um instrumento de registro, de reflexões, daquilo que se mostra como essencial para a compreensão e a execução do projeto de estágio (Barreiro e Gerbam, 2006: 105).

A avaliação e a aferição de rendimento dos alunos são desafios didáticos para serem dialogados com a postura política da promoção e da emancipação, pois o costume pedagógico em direito tem na avaliação um instrumento de classificação, de vingança, de sanções e de padronização de resultados. Assim como nos conteúdos do Eixo Profissional, o Eixo de Formação Prática, que trabalha bastante com a produção de peças jurídicas no sentido técnico, essa tipologia é incorporada nos instrumentos de avaliação pela exigência de produção de documentos “tecnicamente bem elaborados”.

O problema pedagógico central é que no cenário do pluralismo de ideias nas universidades e da flexibilidade de conteúdos, os instrumentos de avaliação e os modelos de documentos jurídicos continuam intocáveis. Os professores estabelecem pontuação para a correta escolha do tipo de ação, a exata qualificação das partes, a coerência formal do pedido, a precisa fundamentação legal etc., deixando de lado a valoração da qualidade dos argumentos suscitados, a ideia de justiça desenvolvida, os valores éticos aplicados, convalidando assim, um estilo de avaliação dogmática, ordenado por um procedimentalismo vazio que sonega as questões essenciais do direito contemporâneo.

Trazer para a ordem do dia o exame das práticas jurídicas no contexto da proposta curricular atual enseja reflexões sobre os pressupostos da aprendizagem nas suas múltiplas dimensões, especialmente sobre se está correspondendo aos ideais propostos pelas competências e habilidades contidas nas Diretrizes Nacionais do Ensino Jurídico. Como nas novas propostas pedagógicas o ensino, a pesquisa e a extensão são desafios de integração concretizados na rotina educativa, a dicotomia, ainda persistente entre teoria e prática na Educação Jurídica, igualmente, necessita ser compreendida para ser superada, para isso a renovação da proposta curricular será mais atraente se de fato incluir o Eixo de Formação Prática na rota das competências plurais relacionadas nas Diretrizes, pois se as ações de planejamento, execução e avaliação curricular forem mobilizadas para as competências e habilidades, certamente a tradicional dicotomia entre teoria e prática será suprimida na Educação Jurídica.

5.5 TÉCNICAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS E CONTEMPORANEIDADE

Há uma ambiguidade nas funções do Núcleo de Prática Jurídica, em vista de que foi criado para ser oficina, laboratório, meio de fomento à criação, de superação de paradigmas, esse é o lado do devir do ambiente, de outra banda, o cotidiano voltado para disciplinas e ações processuais repetitivas, à falta de estratégias para a inserção dos alunos em problemas comunitários, a ausência de didática destinada à conciliação, a arbitragem e a mediação de conflitos sociais, constata que as orientações pedagógicas pouco avançaram na direção das Competências e Habilidades, esse é o lado do ser do Curso de Direito.

Corrigir as distorções de um paradigma positivista que vive íntegro nos Tribunais, nos Órgãos Públicos e na linguagem forense, recheada de erudição latina que o povo desconhece, tomando por base iniciativas pedagógicas desenvolvidas na academia, requer envolvimento e compromissos individuais e coletivos com a opção curricular. Como a proposta aqui desenvolvida passa pela apuração de como esse modelo positivista se desenvolve na sala de aula, em especial no âmbito da Ufpa, o currículo jurídico, seja ele o formal que consta do projeto, seja ele o oculto, que resulta de práticas costumeiras reiteradas não constante dos documentos oficiais, precisam conjuntamente passar pela compreensão integral.

Como se percebe o modelo de Estágio Supervisionado assumido pelo projeto da Ufpa, está cindido em matérias da Prática do Processo, cujos conteúdos e ações são nitidamente teóricas, e noutra vertente vemos as disciplinas Práticas Forenses com conteúdos e ações pedagógicas aproximadas à prática, mormente ensinados na concepção tradicional. Essa constatação advém do fato de que a organização do Estágio Curricular Supervisionado não conseguiu executar completamente as dimensões plurais das competências, nem a compreensão global do seu significado foi dominada coletivamente porque as limitações teóricas e metodológicas inibem todas as possibilidades fora das práticas advocatícias individualistas. É natural que isso aconteça porque a formação para as atividades forenses individualistas tem um forte apelo mercadológico e atraem as pessoas para a escolha do Curso de Direito, pela possibilidade de progresso econômico e prestígio das funções jurídicas.

Esse é o paradoxo da pedagogia jurídica contemporânea vivenciada no currículo da Ufpa, temos princípios norteadores da Educação Jurídica que propõem a formação integral, fundada em atitudes sociais, éticas, humanas, críticas, inovadoras, reflexivas, por outro lado, o modelo de organização e execução curricular restringe-se ao formato individualista, às

disciplinas tradicionais, à predominância dos aspectos formais, à formação para atender exigências do mercado, enfim, o Eixo de Formação Prática, por ser em tese a materialidade das teorias tradicionais desenvolvidas, a concretização dos discursos dogmáticos, sintetiza a precária formação para o saber fazer criativo de nossos alunos. É evidente que isso se deve a pouca compreensão pedagógica das tarefas a serem desenvolvidas em classe, da falta de adaptação do Projeto Político-Pedagógico às Diretrizes, da necessidade de inovação com experiências afinadas com a realidade social.

As técnicas de resolução de conflitos tradicionais demonstram certa fragilidade perante a organização do currículo por competências, corroboradas pela organização disciplinar dos conteúdos e pela didática formalista, que não conseguem integrar coerentemente teoria e prática. Por outro lado, à inovação curricular dos conteúdos do NPJ, associada ao emprego de uma pedagogia inclusiva dará nova feição e importância ao Eixo de Formação Prática, para isso o Núcleo de Prática Jurídica necessita de uma atuação crítica com papel voltado para as ações comunitárias, à questão de cidadania, ao acesso a justiça aos excluídos com assessoria jurídica popular e sensível aos movimentos sociais.

Andre de Oliveira fez uma importante consideração sobre o aspecto inovador, crítico, social e comunitário do NPJ, formulando o seguinte parecer:

Outro papel do Núcleo de Prática Jurídica é o seu espaço alternativo de construção de um direito crítico, que deve servir como instrumento de libertação e não de opressão e sua relação com as entidades e o movimento de direitos humanos. A falta de informação é um dos grandes empecilhos para que as comunidades marginalizadas efetivem seus direitos. Dessa forma surge a necessidade de construção de trabalhos de assessoria jurídica popular, que poderá ser realizada através dos Núcleos de Prática Jurídica, como forma de prestar à comunidade orientações sobre seus direitos. Estudantes, voluntários e professores poderão atuar diretamente na comunidade, sobretudo com demandas coletivas, desenvolvendo um trabalho cooperativo e solidário, que poderá despertar uma visão crítica do direito e da realidade social dos estudantes¹²⁸.

Outra importante lição que pode ser aproveitada nesse sentido social da prática foi dada por Boaventura de Sousa Santos, que propôs no Fórum Social Mundial a criação de uma Universidade Popular dos Movimentos Sociais¹²⁹ para formar lideranças dos movimentos sociais, bem como dos cientistas sociais, dos investigadores e artistas empenhados na

¹²⁸ OLIVEIRA, André Macedo de. *Ensino Jurídico: diálogo entre teoria e prática*. Porto Alegre: Fabris, 2004. p. 136.

¹²⁹ SANTOS, Boaventura de Sousa *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 168.

transformação social progressista e contribuir para aprofundar o interconhecimento no interior da globalização contra hegemônica que promova o conhecimento e a valorização crítica da diversidade de saberes e práticas protagonizadas pelos diferentes movimentos e organizações (Santos, 2011: 169).

Em plena crise de paradigma que alcança o direito nos diversos horizontes e provoca inovações pedagógicas da prática jurídica, percebemos que as técnicas de resolução de conflitos no âmbito do Curso de Graduação em Direito da Universidade Federal do Pará, ainda estão desenvolvidas de tal modo a confirmar a direção para o formalismo judicial burocrático e excludente. A introdução da Mediação e da Arbitragem como componente curricular permanente no Projeto Pedagógico pode integrar as ações organizadas pelo Núcleo de Prática Jurídica. Nesse desiderato, não basta criar mais uma disciplina formalmente, é necessário que a Mediação e a Arbitragem sejam trabalhadas no sentido de estimular práticas consensuais de solução de contendas pelos alunos com a supervisão do professor, evitando a litigiosidade judicial, voltando atenções para os conflitos sociais, de violação de direitos humanos, ou de outras ações atreladas à concepção do curso. Trata-se de atitudes didático-pedagógicas para diminuir o excessivo número de demandas judiciais, com o chamamento das partes em conflitos para a composição dos conflitos, demonstrando que a litigiosidade judicial nem sempre é o melhor caminho para a solução definitiva de contendas sociais.

6 A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DO CURRÍCULO JURÍDICO E A PEDAGOGIA LIBERTADORA

6.1 COMO ORGANIZAR O CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO EMANCIPADORA

Compreender a educação jurídica contemporânea no momento em que o positivismo jurídico passa por profunda crise de legitimidade, importa centrar olhares para além dos instrumentos formais existentes na vida escolar, importa buscar compreender com profundidade as questões substanciais do currículo. Cada vez mais as Diretrizes, o Projeto pedagógico, os Programas de Disciplinas, os Planos de Ensino e de Aula e as Ações Pedagógicas passam a ser tomado como essenciais para a concretização dos objetos coletivos desejados no currículo, isso pressupõe discussão, decisão, execução, acompanhamento e avaliação de todas as fases do processo de aprendizagem.

Os esforços se voltam para a superação do modelo de ensino como transmissão de saberes, de aprendizagem como assimilação de conteúdos e de avaliação como medição objetiva e uniforme de domínio da matéria. Essas rotinas pedagógicas classificatórias de formação para o mercado de trabalho existentes no ensino jurídico fizeram com que as questões didático-pedagógicas fossem relegadas ao segundo plano, privilegiando-se a utópica autonomia do direito e condução do magistério jurídico com amparo num cientificismo exacerbado.

Toda a luta sobre a compreensão da Educação Jurídica passa pela leitura crítica do modelo curricular aplicado, seus traços marcantes e seus objetivos reais e ocultos, para pensá-lo em outra direção associada às tendências emancipatórias atuais, que o colocam o Direito não como um percurso fechado em disciplinas, em grades, em matérias ou em leis, mas o aproximam de uma função orientada para competências gerais e específicas, tal é desafio da Educação Jurídica: superar o ensino unidirecional e de formação específica de apenas conhecer as normas jurídicas.

Observando-se cuidadosamente o currículo jurídico da Ufpa, percebe-se uma organização fundada na sequência formal de conteúdos, de matérias, de programas disciplinares que estabelecem um enorme quantitativo de saberes específicos sobre normas e leis. O currículo se desenvolve com essa feição linear, rígida e sistemática, contempla, pois, uma divisão orgânica das disciplinas em assuntos legislativos com carga-horária preestabelecida para as matérias. Os programas das disciplinas declinam somente o essencial

para formação técnica do aluno como a ementa, os conteúdos e a bibliografia, favorecendo somente o desenvolvimento dos objetivos formais e específicos do curso. Essa organização não reserva espaço para se pensar nos múltiplos processos de aprendizagem, pois como o ensino é transmitido como sequência de conteúdos uniformes, os professores acreditam que a aprendizagem será igual para todos seguindo a forma linear de repasse de saber constante da grade curricular.

Predomina sobre o currículo jurídico tradicional a ideia de um corpo orgânico de disciplinas, matérias ou conteúdos obrigatórios que devem ser transmitidos aos alunos segundo decisões dos professores e prescritas no projeto, essa evidência decorre do fato de que a estrutura do projeto da Ufpa permanece rígida mesmo considerando as inovações propostas pelas Diretrizes Nacionais do Ensino Jurídico, que instituiu recomendações de como os cursos jurídicos precisam se organizar através de competências gerais e específicas. Por outro lado, essa ideia de disciplina como ordem de conteúdos e matérias específicas não é a melhor nem a única apta a desenvolver a aprendizagem integral, sobretudo porque tende a desprezar os saberes não jurídicos relevantes para a formação geral, crítica e axiológica expendida nas Diretrizes.

Importa considerar que, pedagogicamente, a palavra disciplina também é vista como regra ou conjunto de regras que orientam as condutas ou comportamentos em classe ou diante do estudo (Cordeiro, 2010: 118), as quais os professores recorrem para manter a ordem dos estudos toda vez que se sentem ameaçados em face da transmissão de conhecimento de cima para baixo, ou quando há riscos iminentes decorrente da indisciplina, ou seja, quando os alunos por algum motivo não se submetem aos comportamentos esperados e não desenvolvem os trabalhos propostos.

Reside aqui um paradoxo no ensino jurídico a ser melhor compreendido, a disciplina como organização de matérias e a disciplina como estabelecimento de condutas desejadas sempre foram colocadas como um *a priori*, os professores criam matérias e conteúdos e estabelecem padrões de comportamentos esperados de seus alunos e trabalham seguindo esse roteiro, mas o caminho pedagógico da formação para a emancipação não se opera impunemente dessa maneira, o percurso apresenta situações indesejadas pelos professores que precisam de prontidão, de ação e de esforço de superação, de recriação de conteúdos e negociação de comportamentos. Os dois assuntos, tanto o relativo aos conteúdos e ao comportamento não podem ser desprezados no processo educativo, nem tampouco ser elaborados sem o máximo de participação dos alunos sob pena de lhes faltar legitimidade.

O aspecto curricular que nos importa compreender aqui é aquele desenvolvido como sucessão de disciplinas, de matérias sequencialmente estabelecidas guiadas fundamentalmente por escolhas legislativas, muito embora a questão da conduta e do comportamento não possa ser apartada do processo educativo. A natureza das Diretrizes, como já dito, fez uma opção por competências e habilidades, mas o projeto não seguiu essa lógica, pois reproduziu impunemente a maior parte dos conteúdos legislados e os institutos jurídicos clássicos como orientadores do processo educativo, a excessiva carga-horária destinada ao Eixo de Formação Profissional através das disciplinas privatistas como Direito Civil, Direito Penal e Empresarial, bem como as disciplinas de Direito Processual atestam que o projeto fez uma clara opção pelo ensino dogmático e positivista.

Para além da compreensão do currículo como sequência de disciplinas e matérias, Miguel Arroyo assevera que o currículo tem uma função básica na organização não só de conteúdos, mas de conhecimentos, com os professores desempenhando papéis significativos no processo de ensino e aprendizagem, em suas palavras:

Uma das funções mais básicas do currículo é organizar esse acúmulo de conhecimentos produzidos pelo ser humano para entender o mundo, a história, conhecer-se, conhecer-nos, entender-nos. A função da docência, será organizar não apenas esses conhecimentos, privilegiá-los para bem ensiná-los e aprendê-los, mas organizar as memórias das experiências frequentemente extremas, em que foram produzidos¹³⁰.

Sabemos que a partir das inovações curriculares, os projetos pedagógicos de direito só serão legítimos se definitivamente incorporarem a aprendizagem como pressuposto da educação, pois o privilégio ao ensino tem excluído a aprendizagem dos planos educativos, o aluno precisa aprender escrever, interpretar, criticar, refazer, argumentar, aprender a formular diferentemente do professor e não sujeitar aos parâmetros dogmáticos e ilegítimos do direito, por seu turno os professores devem mobilizar esforços didáticos para tornar a aprendizagem significativa e atraente, ou seja, o currículo para a emancipação deve ser pensado com base na transitoriedade de ideias e todo o trabalho docente centrado em estratégias de aprendizagem revistas cotidianamente, funcionando como a mola propulsora de sua própria negação.

Tem sido recorrente no ensino jurídico a preocupação de como os conteúdos disciplinares, se inserem no currículo. Toda vez que as discussões sobre um novo projeto vêm

¹³⁰ ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 285.

à tona, a principal grito é em prol da manutenção dos assuntos legislativos, da estrutura tradicional das matérias clássicas, pois os alunos precisam dominar todas as normas para preparação aos concursos e carreiras jurídicas. Os professores de direito são, em maior ou menor grau, escravos dos conteúdos legislativos. Essa reação de docentes às competências em prol dos conteúdos formais foi assim analisada por Miguel Arroyo assim:

É curioso notar que essa reação, aconteça em um momento em que os profissionais se descubram escravos dos conteúdos cansados da monótona transmissão de programas e matérias, em que o nível de suportabilidade desses maçantes conteúdos por parte dos alunos está raiando as fronteiras da apatia, o desinteresse, a indisciplina¹³¹.

Por detrás das escolhas dos conteúdos legislativos e da apatia das transmissões dogmáticas registra-se a presença insofismável de um modelo de currículo e de projeto pedagógico gradeado, preso às concepções dogmáticas de verdade que não colaboram para as aprendizagens com autonomia e para as reflexões críticas dos pressupostos da educação jurídica. Os currículos gradeados se dão bem com as competências fechadas (Arroyo, 2011a: 73), que no desenvolvimento do ensino jurídico tem maior destaque nos conteúdos das disciplinas profissionalizantes clássicas, blindadas que são às interferências exógenas de alteração dos temas legais, pois não excluem de suas propostas assuntos obsoletos só porque constam na lei e ainda com amparo no discurso da supremacia da técnica que deve vigor no Eixo de Formação Profissional.

Essa é a tendência que se reproduz nas Faculdades de Direito, os currículos não se desvinculam facilmente da concepção de grade, de estruturação do corpo de conteúdos pela sequência formal e positivista, porque como vimos esse modelo herdado integra a cultura de ensinar por meio de exposição de conceitos, de explanação de institutos, de interpretação por sistemas, de compreensão por dogmas e brocados. Nos dias atuais o modelo de educação positivista carece de legitimidade e segundo Marcio Mesquita ele é danoso por valorizar algumas coisas e desvalorizar outras, tendo produzido sérias consequências ao processo de aprendizagem classificadas em três ordens, em seus dizeres:

As principais consequências da adoção do ensino positivista do Direito são, a meu ver: a) a desvalorização das disciplinas incluídas no denominado eixo de formação fundamental, e a forma como tem sido ministradas, de maneira paralela e não efetivamente fecundante de todo o ensino; b) a valorização do conhecimento das

¹³¹ ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a. p. 70.

normas jurídicas abstratamente consideradas, em detrimento da solução de casos concretos, dificultando a introdução de novas técnicas de ensino e aprendizagem; c) a desvalorização do ensino da dimensão histórica do Direito e dos fatores sócio-econômicos condicionantes da produção das normas jurídicas, a resultar numa visão tecnicista e acrítica¹³².

Então se o novo currículo busca focalizar as Competências e Habilidades Gerais e Específicas como Diretrizes, não há porque desprestigiar os conteúdos da Formação Fundamental, nem tampouco eleger um eixo específico para localizá-las no seu cantinho separado. Trata-se de uma forma disfarçada de dar-lhe menor importância no currículo, pois a força do discurso positivista sempre será no sentido de destacar a relevância dos conteúdos fundamentais ao curso, desde que fiquem distante dos conteúdos profissionais que são técnicos.

Uma mudança curricular de fôlego, que não seja apenas para dar uma satisfação formal à comunidade, passa pelo esforço de aproximar conteúdos de diversos campos do conhecimento, de relacionar temáticas, de mudar substancialmente o estilo monocrático de lecionar através do texto legal, pelo texto legal e com o texto legal obstinadamente¹³³.

Tomando como exemplo os conteúdos de Direito Processual, considerados os mais técnicos e formais do percurso, os professores que ensinam os prazos o fazem como se a sua contagem não perpassasse sobre uma compreensão crítica do tempo. Essa matéria é ministrada no sentido estritamente legal e dogmático. Os professores repetem que os prazos são matérias de direito público, e que “o direito não socorre aos que dormem”, numa apologia à obrigatoriedade dessa regra processual. Nunca foi discutido criticamente, ou posto no Plano de Ensino e de Aula, que o prazo do advogado, não é o mesmo do juiz, que não é o mesmo do oficial de justiça e que não é o mesmo dos demais serventuários da justiça, pois alguns perdendo o prazo serão penalizados, outros não e outros talvez, muito embora, todos estejam submetidos a prazos processuais cujos atos devem em tese ser cumpridos num certo e preciso tempo. As perguntas pedagógicas que ficam são: podemos então fazer com que matérias

¹³² MESQUITA, Marcio Satalino. *O fetichismo da lei e o ensino do Direito*. in TAGLIAVINI, João Virgílio (org). *A superação do positivismo jurídico no ensino do direito: uma releitura de Kelsen que possibilita ir além de um positivismo restrito e já consagrado*. São Paulo: Junqueira & Martin. 2008. p. 86.

¹³³ É óbvio que em Direito não se pode desprezar o texto, o que se critica é o excessivo zelo pelo texto de lei valendo por si só como início, meio e fim da docência jurídica. Associado a isso, o texto legal deve ser enfrentado na sua historicidade e no relacionamento com o interprete de modo a não se fechar em sentido literal e excludente, para tanto, suscito uma importante consideração de Gadamer de que: “o significado do texto não pode se comparar com um ponto de vista fixo, inflexível e obstinado, que coloca sempre a mesma pergunta àquele que procura compreender: como o outro pode chegar a uma opinião tão absurda? Nesse sentido a compreensão não se trata seguramente de um ‘entendimento histórico’ que reconstruiria exatamente o que retrata o texto”. GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 502. (destaque no original).

processuais conversem com outros conteúdos, ou deixamos as fórmulas processuais incólumes no percurso curricular? Podemos estudar a sociologia do processo dentro dos conteúdos de Direito Processual ou vamos continuar reservando isso aos sociólogos que façam no seu “cantinho” chamado Eixo de Formação Fundamental?

A questão está fincada na ideia de disciplina que permeia o currículo, pois a forma de organização alija os componentes e conteúdos que não sejam específicos da matéria em questão. O núcleo duro¹³⁴ do currículo jurídico que é o Eixo de Formação Profissional, internamente resumido num conjunto de disciplinas, não reserva espaço nem tempo para altas indagações oriundas da Sociologia, da História e da Filosofia, razão pela qual vemos repetidamente os temas estarem dispostos por tópicos, por institutos, por regras especiais, gerando assim, estudos pontuais que privilegiam somente as capacidades cognitivas.

As disciplinas no Curso de Direito, especialmente aquelas posicionadas no Eixo de Formação Profissional adotam regras específicas do conhecimento para sua organização, são orientações legalistas dos Códigos da área de estudo ou institutos jurídicos tradicionais com abordagens primordialmente de conceitos, generalidades e natureza jurídica. Esse modelo de ensino, além de fomentar as abstrações desvinculadas da realidade social vivente, é excludente de temáticas transversais postas como princípios da Educação Jurídica. O ensino centrado a partir da especificidade técnica do Código da área, das leis específicas ou do instituto clássico, coloca a disciplina profissionalizante como um fim em si mesmo e não vinculada ao currículo, isso ratifica em grande medida a especificidade técnica e alienante do ensino jurídico.

Toda disciplina por mais profissionalizante que seja não prescinde de incorporar os objetivos pedagógicos do currículo, buscando mitigar a tendência restritiva e punitiva que frequentemente aparecem nos conteúdos técnicos. A construção dos conteúdos de uma disciplina que se pretende consciente e interativa, fundada na aprendizagem significativa deve ser marcada pela participação, respeito, responsabilidade, construção do conhecimento, formação do caráter e da cidadania (Vasconcelos, 2006: 49), ou seja, não basta explorar os assuntos considerados técnicos, é preciso estabelecer diálogos, fomentar a interatividade com outros saberes para desenvolver as autonomias no pensar, fazer e transformar a realidade, isso

¹³⁴ O currículo gradeado centra-se num núcleo duro de disciplinas e em conteúdos fechados que se mantém em muitos cursos. “Algumas escolas e coletivos docentes optaram por mantê-lo e enfeitá-lo com flores, com cores de algum ou outro tema aberto. Projetos paralelos à margem das grades, muito avançados, onde se empenham alguns professores avançados, mas que não alteram o núcleo duro das grades, nem removem o entulho do tecnicismo e conteudismo. Projetos plantados com flores à margem do entulho têm vida muito curta. Murcham”. ARROYO. Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a. p. 77.

só será possível se na criação dos assuntos a serem explorados já forem estimuladas perguntas e questões transversais incluídas nos Planos de Ensino e Planos de Aula.

Nas lições de Paulo Freire o diálogo é a essência da educação como prática da liberdade, mas o diálogo não se dá somente com a introdução de temas transversais no corpo do projeto, ele se refere também ao relacionamento com as outras pessoas, com os alunos, com o coletivo. Só há diálogo se houver amor e humildade (Freire, 2005: 92) e o reconhecimento das limitações e da transitoriedade daquilo que se julga saber. Quando o diálogo se rompe é porque já se perdeu o amor e a humildade¹³⁵.

As alternativas ao currículo Jurídico gradeado por disciplinas e conteúdos técnicos podem surgir de esforços de inclusão dos saberes abertos no corpo das matérias específicas ou concomitantes a elas, que evidentemente demandará esforços gerais dos docentes e a melhor preparação pedagógica para a exploração de assuntos diversificados de outras realidades, evitando-se os discursos preconceituosos da supremacia da ciência jurídica e a marginalização das competências gerais do eixo fundamental.

6.2 ENSINAR É UM GESTO DE AUTORIDADE, DE ESCOLHAS, MAS QUE PRESSUPÕE LIBERDADE

Como já vimos demonstrando a atuação do professor diante de um currículo que se propõe organizado a partir das competências enseja uma virada comportamental que envolve nova leitura teórica e metodológica sobre o direito, uma atitude cotidiana de reflexão sobre os conteúdos a serem ensinados e sobre as práticas pedagógicas na direção das aprendizagens significativas em que as ações coletivas devem estar organicamente articuladas em prol dos objetivos desenhados pelo curso. Assim sendo, podemos constatar que uma pedagogia das competências, tal como apontada pelas Diretrizes do Ensino Jurídico, necessariamente, exige um professor reflexivo, essa ligação umbilical entre competências e

¹³⁵ Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em que não reconheço *outros eu*? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os homens que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto da *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 93. (destaques no original).

reflexão advém da concepção construtivista¹³⁶ de educação, cujos traços fundamentais buscam romper com a noção de educação como transmissão de conhecimento e contemplação das coisas em prol da ação, do aprender a aprender.

O construtivismo que nasceu baseado na ideia de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação (Saviani, 2010: 435), foi se reconfigurando e adotando a nomenclatura de neoconstrutivismo, absorvendo assim uma retórica reformista em sintonia com a visão pós-moderna de sociedade, que trabalha sobre a realidade exigindo uma formação especial do professor reflexivo, nessa linha Saviani obtempera que:

Compreendem-se, então, as afinidades do discurso neoconstrutivista com a disseminação da “teoria do professor reflexivo”, que valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana. E compreende-se, também, o elo com a chamada “pedagogia das competências”. Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como a outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas¹³⁷.

Essas são as matrizes teóricas de um currículo por competências que embora considere a importância dos conteúdos para o desenvolvimento dos conhecimentos, submetendo-os a revisões continuadas em face das novas necessidades sociais e não se limitam aos aspectos técnicos, mas em contrário a construção dos saberes resulta de uma interação permanente como os temas, com os sujeitos envolvidos no processo e com a historicidade. Os professores nessa concepção adotam posturas renovadas que supera o domínio dos conteúdos, fundamentam suas condutas em atitudes democráticas, dialógicas e éticas, isso obviamente atrai para o debate uma questão pouco discutida na Educação Jurídica, que é o contraponto entre a autoridade e a liberdade, pois convém indagar, em que medida, do ponto de vista democrático, a autoridade professoral é exercida sem cercear as liberdades do aprendiz, tão caras para um currículo organizado por competências?

Partindo dos ensinamentos de Paulo Freire em que a liberdade não pode ser confundida com licenciosidade e que a autoridade não se confunde com autoritarismo, a questão que se coloca ao professor de opção democrática é a de estabelecer a relação própria

¹³⁶ O construtivismo é uma teoria da educação originária das ideias de Piaget com forte afinidade com o escolanovismo, e que desenvolve uma teoria do conhecimento cuja ideia central é a ação como ponto de partida do conhecimento. A inteligência é concebida não como um órgão contemplativo, mas como um mecanismo operatório que se funda na aprendizagem sensório-motor e conceitual SAVIANI, Dermeval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª ed. rev. Campinas. SP: Autores Associados, 2010. p. 434.

¹³⁷ SAVIANI, Dermeval. *op cit.* p. 436-437

entre autoridade e liberdade de maneira que seja garantida a autonomia das decisões e suas consequências, por isso assevera que:

É interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda manifestação legítima da autoridade. A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela¹³⁸.

Essa construção consagrada no desenvolvimento de uma pedagogia voltada para a autonomia aposta nas liberdades, sem abrir mão da autoridade dos professores. Mas a autoridade nasce das decisões coletivas empenhadas no currículo e não como iniciativa individualista desvinculada dos objetivos do curso, portanto a questão da autoridade pedagógica se origina de escolhas construídas coletivamente, assim toda autoridade só se legitima se for para estimular as liberdades, as decisões e consequências que dela surgem.

Podemos perceber que no currículo jurídico tradicional a questão da autoridade tem uma frequente forma de autoritarismo hegemônico à medida que a definição de temas, de conteúdos, de disciplinas e de estratégias de ensino não são amplamente discutidas, inclusive com aqueles que serão sujeitos do processo de aprendizagem, os alunos. O currículo fechado em decisões exógenas quando passa a ser executado em classe, resvala-se como o resultado de um conjunto de saberes prontos, aferidos e experimentados. O Eixo de Formação Profissional pela configuração dogmática é o que mais nitidamente reflete o autoritarismo do currículo fechado.

Mas numa lição construtivista em que as competências gerais e específicas se conjugam, o currículo não se restringe aos conteúdos jurídicos dogmáticos e de objetivos excludentes, a autoridade sendo originária do diálogo interminável sobre temas, procedimentos e ações pedagógicas, começa por questões cotidianas de escolhas de conteúdos programáticos, de montagem dos objetivos das disciplinas, de definição de estratégias de ensino e aprendizagem e do processo de avaliação.

A autoridade docente é parte integrante do processo educativo sendo fruto das escolhas curriculares que engloba questões intelectuais, profissionais, éticas e humanas, por isso não se resume a adoção de padrões comportamentais que tem por finalidade sancionar os

¹³⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e terra, 1996. p. 108.

comportamentos considerados aversivos dos alunos. Nessa linha Celso Vasconcelos afirma que:

O professor precisa exercer sua autoridade nos domínios: **Intelectual** – ser capaz de refletir, não ser dogmático, nem fechado; ser capaz de rever os pontos de vistas; demonstrar inteligência no trato com a realidade, aprender seu movimento, ir além do senso comum; **Ético** – ter princípios, estabelecer parâmetros e ser coerente; revelar senso de justiça; apresentar traços de firmeza de caráter; ter compromisso com o bem comum; **Profissional** – ser competente; ter domínio da matéria e da metodologia de trabalho; empregar com segurança os conceitos e técnicas; ser interessado; demonstrar ânimo no que faz; preparar muito bem suas aulas; estar atualizado; **Humano** – ser capaz de perceber e **respeitar** o outro como pessoa¹³⁹.

Para que a autoridade docente se estabeleça observando a liberdade de aprendizagem, além do domínio das matérias específicas do conhecimento jurídico é necessário somar esforços ligados aos domínios morais, éticos, humanos, ou seja, uma educação integral necessita que o exercício da autoridade seja uma prática não para coibir condutas e atitudes, mas uma exigência que se volta ao próprio professor, aos compromissos com as competências que deseja formar, com o perfil crítico dos alunos, só assim será possível estimular a liberdade e a autonomia discente para que novos saberes sejam construídos.

A compreensão sobre autoridade e liberdade passa pela construção permanente de atitudes democráticas no processo de ensino e aprendizagem no jurídico onde se precisa amadurecer no emprego de estratégias didáticas para executar um currículo matizado pela pluralidade de ideias. O professor de direito pode apresentar-se inicialmente democrático apresentando seu plano, seus conteúdos, propondo tarefas que envolvam a coletividade, mas pode não ser necessariamente democrático se reserva para si, monocraticamente, a criação do plano de ensino e do plano de aula, o estilo de suas avaliações, a ponderação de valores, quando não observa a diversidade de pessoas em classe e a diversidade de aprendizagem, quando não faz revisão espontânea de suas práticas pedagógicas, de suas avaliações e não aceita objeções à organização das provas e ao estilo de avaliação.

Uma valiosa contribuição na intervenção pedagógica sobre a democracia nas práticas docentes pode ser extraída do pensamento de Dermeval Saviani, para quem a educação é mediação, por isso não se ensina democracia com práticas pedagógicas

¹³⁹ VASCONCELOS, Celso dos S. (In) *Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 16ª ed. São Paulo: Libertad editora, 2006. p. 54-55. (grifos no original).

antidemocráticas, e que há diferentes experiências democráticas no ponto de partida e no ponto de chegada do processo pedagógico, assim nos alerta que:

Se é razoável que não se ensina democracia por meio de práticas pedagógicas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade. Mais do que isso: se a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais, como a prática pedagógica pode ser democrática já no ponto de partida? Com efeito, se, como procurei esclarecer, a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa, então, assumir uma atitude de fato pseudodemocrática? Não resulta, em suma, num engodo? Acrescenta-se, ainda que essa maneira de encarar o problema educacional acaba por desnaturar o próprio sentido do projeto pedagógico. Isso porque se as condições de igualdade estão dadas desde o início, então já não se põe a questão de sua realização no ponto de chegada. Com isso o processo educativo fica sem sentido¹⁴⁰.

Quando os temas ligados à democracia afloram na prática educativa podemos afirmar que o currículo por competências passa a ser mais eficientemente compreendido e trabalhado, isso contribui para a quebra de certos mitos recorrentes no Curso de Direito como o da neutralidade do juiz, a decisão técnica do processo com base na primazia da literalidade da lei, fruto certamente da absorção ingênua dos discursos forenses e dogmáticos. Isso nos inclina a voltar os olhares para o processo educativo e não somente ao domínio da matéria, para a transmissão de conteúdos e assumir que se na educação não há neutralidades docentes¹⁴¹, não haverá igualmente nos discursos jurídicos das certezas prévias.

Essa visão tecnicista e avalorativa do direito em muito vem perdendo significância quando se observa as intenções pedagógicas guardadas no currículo, seja ele o real ou o formal, de um modo ou de outro a prática social ajuda-nos a compreender a diversidade de pessoas e de aprendizagem existente na sala de aula, quando se estimula práticas pedagógicas democráticas em que os professores se colocam no centro dos questionamentos, na encruzilhada de suas posições frente ao novo, nas contradições jurídicas desafiantes. Este é um teste de paciência e sabedoria que precisa fazer parte dos afazeres pedagógicos dos professores de direito.

¹⁴⁰ SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41ª ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados 2009. p. 69.

¹⁴¹ O movimento de professores mostrou que toda prática educativa, docente, está orientada por um projeto de sociedade e de ser humano. A sociologia do currículo e do conhecimento nos mostrou que não há conteúdo escolar neutro. Na atualidade é difícil manter-se no limbo pedagógico da neutralidade da docência e dos conteúdos. ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a. p. 81.

Quando as escolhas teóricas, metodológicas e educativas são feitas em diálogo democrático permanente e contínuo, e isso é apresentado ao corpo discente sujeito à reconstrução no percurso, vemos que há legitimidade na autoridade docente, agora não mais não como fruto de individualismos arrogantes, mas como fazendo parte de um contexto coletivo de participação plural, que se legitima pelo amplo processo de democratização e discussão na origem e na chegada do processo educativo.

6.3 RECONSTRUÇÃO DOS CONTEÚDOS E ORGANIZAÇÃO DOS PLANOS DE ENSINO E PLANOS DE AULA

Como a história das práticas pedagógicas no ensino jurídico tem a marca das transmissões de saberes através da acumulação e sistematização dos institutos codificados, com um currículo elaborado como grade de disciplinas, com as disciplinas formadas por conteúdos legislativos e com a proposta de interpretação por meio da subsunção dos fatos sociais às normas, apreciamos a introdução de um jeito singular de pedagogia excludente jamais vista em outro curso das humanidades. O saber jurídico é orquestrado e repassado como um corpo científico, coerentemente sistematizado por leis, cuja didática se conduz pela transmissão de conhecimentos técnicos e dogmáticos aplicados de maneira progressiva e linear.

Percebemos que o modelo educativo empregado nas escolas de Direito chamado de tradicional tem a marca de um ensino seletivo propedêutico com conteúdos conceituais, que desenvolvem com exclusividade as capacidades cognitivas e acumulativas (Zabala, 1998: 48). Esse quadro de exploração didática dos conhecimentos jurídicos precisa de ajustes se quiser forjar a aproximação com os princípios norteadores da nova Educação Jurídica.

Se nas novas tendências da Educação Jurídica procuramos despertar não somente o conhecimento de normas e as capacidades cognitivas, mas igualmente o desenvolvimento de valores éticos e atitudes sociais comunitárias, os caminhos possíveis para a construção de conteúdos adaptáveis as novas tendências podem surgir da introdução de novas temáticas nos diversos Eixos de Formação. É necessária a conjugação de esforços para que temas abertos não sejam desprezados no currículo, assim sendo, a questão da desigualdade e da exclusão, devem compor a estrutura curricular e transitar por dentro de boa parte dos conteúdos jurídicos, não como disciplinas na lógica da modernidade, mas como conteúdos que atravessam os temas considerados nobres da Educação Jurídica. Como exemplo de subtemas

que decorrem da desigualdade e da exclusão, temos a temática do racismo e do sexismo (Santos, 2011:281), que não estão incluídos no currículo de Direito, mormente nas disciplinas do Eixo de Formação Profissionalizante, muito embora possa perfeitamente ser abordada no contraponto com conteúdos de Direito Penal, Direitos Humanos, Responsabilidade Civil e outros afins. É bem provável que esses temas já sejam tratados no Eixo de Formação Fundamental por ações pedagógicas pontuais, mas são desprestigiados no Eixo de Formação Profissional e no Prático.

Se observarmos a organização específica das disciplinas do Eixo Profissionalizante, o currículo jurídico recepciona o modelo excludente de temas transversais, ora porque persiste a lógica das especializações, ora por que a ordem das disciplinas está adstrita ao roteiro legiferante, são barreiras teóricas e metodológicas que produzem efeitos na condução da didática. Tomando como exemplo o caso de Direito de Família, ministrada no 7º bloco, cujos conteúdos estão vinculados à feição exclusivamente civilista da família, pois seus conteúdos reservam quatro unidades para o casamento, em que se desenvolve o conceito, objeto, formalidade, celebração, efeitos e ainda outras unidades destinadas à dissolução da sociedade, ao direito convencional, parental e assistencial, dando assim uma significância predominantemente contratual ao Direito de Família.

Não se justifica que em plena vigência da Constitucionalização do Direito Civil, inexista menção às famílias paralelas, às famílias homoafetivas, à afetividade entre todos os membros da família, à alienação parental, ou pior ainda, que tenhamos que lecionar aos alunos um tópico constante do programa de Direito de Família chamado “Direitos vedados à união concubinária”, levando a crer que as pessoas que estão numa família não regulamentada, apenas são titulares de obrigações e nunca de direitos, sonogando-lhes até o direito de terem dignidade como pessoa, portanto violando a Constituição Federal. Tudo isso faz evidenciar em Direito de Família um programa excludente de temas familiares que não tem uma feição legal, mas que se estudados tomando-se por norte as Competências Gerais que buscam desenvolver a ética, o respeito, a tolerância e a inclusão, podem contribuir significativamente para a formação integral e para a percepção do pluralismo familiar ora vigente.

Na construção positivista dos conteúdos de Direito de Família há saberes que são nitidamente marginalizados em prol dos “saberes nobres”, que notadamente são desenvolvidos segundo a lógica do mercado, nessa pedagogia, é preciso então formar os alunos para compreender a família como um contrato jurídico e não como afeto entre pessoas

e por via de consequência preparam os alunos para manejar as ações individuais decorrentes do casamento, do divórcio, da união estável heteroafetiva e outros instrumentos voltados para a lide individualista clássica, desmerecendo assim, os arranjos familiares contemporâneos que não se formam subjulgados ao modelo de casamento prescrito no Código Civil. O estilo de ensino proposto para o Direito Privado no Eixo de Formação Profissional produz significativos efeitos na pedagogia do Eixo de Formação Prática, pois as tarefas desenvolvidas no NPJ, fundamentalmente, estão atreladas à resolução das contendas familiares individualistas, então, se quisermos melhorar a didática no Estágio Curricular Supervisionado é imperioso repensar os conteúdos e as práticas docentes empregadas no Eixo de Formação Profissional.

Estruturar um programa de uma disciplina jurídica, preliminarmente requer que haja cooperação de pessoas dispostas em introduzir conteúdos abertos, como raça, classe, desenvolvimento humano, gênero e tantos outros que interferem na vida coletivamente, isso significa que, os conceitos, as definições e as classificações jurídicas, enfeixados arbitrariamente, devem ceder espaço na busca de relações temáticas aproximadas às propostas das Competências Específicas e Gerais. É preciso evitar que as unidades sejam pontuais e centradas em institutos codificados, mas que busquem o contraponto com outros saberes jurídicos e com os saberes não jurídicos afetos ao assunto e que desafiam os dogmas jurídicos. A formulação de perguntas relacionadas com assuntos transversais ajuda na proposta de desenvolvimento de temas mais fechados, mormente os procedimentais e formais, importantes para que os alunos não fiquem compenetrados em fórmulas, regras e procedimentos e percebam que os conteúdos técnicos e os conteúdos éticos tem igual peso da construção curricular e que quando associados, formam a pessoa integralmente no aspecto profissional, social e ético.

A alteração curricular do Curso de Direito só será bem sucedida se efetivamente fizer uma redefinição das disciplinas, buscando liames com os conhecimentos abertos, patrocinando assim uma formação social completa e fazendo da educação um movimento verdadeiro de democratização e de percepção das injustiças circundante e de busca incansável da inclusão social.

A partir dessa diretriz pedagógica inclusiva os conteúdos curriculares devem conter terminologia, fundamentos teóricos, planejamento curricular, avaliação curricular e legislação (Moreira, 2011: 151), ou seja, essa tendência é no sentido de introduzir preocupações com vários aspectos do processo educativo e não somente com o conteúdo

profissional, mas estimular o planejamento pedagógico continuado, a preocupação com a aprendizagem e com a avaliação de professores e alunos.

Os livros tradicionais e os livros críticos podem igualmente ser utilizados, desde que os professores explorem os fundamentos teóricos de ambos e a serventia para o desenvolvimento das competências desejadas, para que não sejam passados como verdade científica acabada. Muito se recomenda a utilização de livros textos para a exploração de temas diversificados, todavia precisam estar descritos nas bibliografias dos programas disciplinares, nos planos de ensino e nos planos de aula, sem a preocupação de que devem ser duráveis, podem sem qualquer problema ser utilizados somente num período, numa turma específica, desde que escolhidos coletivamente para aferir sua relevância ao projeto.

Ao examinar os aspectos gerais que devem constar nos programas disciplinares e os compromissos pedagógicos decorrentes dessa mudança de atitude, percebemos a importância da feitura do Plano de Ensino, que é instrumento obrigatório que expressa o planejamento do trabalho docente, a seleção de conteúdos, os saberes e as competências que se pretende desenvolver em dado período, muito embora, no Curso de Direito não haja uma rotina de elaboração e discussão dos Planos de Ensino, exatamente pela falta de orientações pedagógicas sobre a forma e os componentes essenciais e ainda pela ausência de cobranças institucionais.

A elaboração do Plano de Ensino das disciplinas é um instrumento pedagógico a ser socializado com os alunos, apresentado e discutido logo no início do período letivo, isso decorre de uma obrigação pedagógica e legal contida nas Diretrizes Curriculares do Ensino Jurídico, pois o Parágrafo Único do Artigo 9º da Resolução 09/2004 assevera que: “Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica”.

Na concepção pedagógica de Elsa Oliveira e Olga Damis¹⁴²: “No plano de ensino são estabelecidas as bases para o desenvolvimento da prática pedagógica: ele prevê e organiza as ações e as relações educativas que ocorrem entre os agentes educativos por meio de um objeto de estudos”. Partindo dessa orientação, o Plano de Ensino tem como ideia central, a necessidade de planejamento das ações educativas, que significa a capacidade de organizar

¹⁴² OLIVEIRA, Elza Guimarães e DAMIS, Olga Teixeira. Planejamento: processo de organização e de sistematização da prática de didática na formação de professores. in LONGARESI, Andréa Maturano e PUENTES, Roberto Valdés. (orgs.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 126.

experiências, conhecimentos e intervenções voltadas para a educação integral dos alunos para se evitar as práticas aleatórias em classe.

Segundo Libâneo:

O plano de ensino é um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre. É denominado também plano de curso ou plano de unidades didáticas e contém os seguintes componentes: justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos, conteúdo (com a divisão temática de cada unidade); tempo provável e desenvolvimento metodológico (atividade do professor e dos alunos)¹⁴³.

Embora o Plano de Ensino deva conter esses componentes mínimos sugeridos, convém acrescentar que um currículo voltado para as aprendizagens integrais, tal como exigido ao ensino jurídico contemporâneo, precisa ser delimitado em todos os aspectos, informando suas ligações com o projeto curricular, nomeando as competências e habilidades requeridas, as estratégias de ensino, os instrumentos e procedimentos de avaliação com os critérios de ponderação de valores, a bibliografia básica e complementar a ser utilizada no período e demais informações julgadas pertinentes ao desenvolvimento do processo educativo.

A organização do currículo jurídico depende de diversificados instrumentos integrados aos Objetivos do Curso e às Competências desenvolvidas, assim, o Plano de Ensino, abaixo do Projeto é o instrumento que registra, organiza e planeja as atividades a serem aplicadas no período letivo, com vistas a desenvolver as capacidades pretendidas no Projeto, lá estão descritas as propostas gerais de como serão conduzidas as estratégias pedagógicas, os conteúdos e as avaliações no processo de ensino e aprendizagem, por outro lado, para que essas metas se concretizem na organização curricular, dependemos da organização das aulas, tidas como a organização do ensino particularmente considerado. A objeção que se faz no ensino jurídico é que ainda predomina a noção de aula unicamente como exposição de conteúdos legislativos e dogmáticos a serem absorvido uniformemente.

Por outro lado o conceito de aula pode ser visto no sentido ampliado e não limitado à verbalização de conteúdos dogmáticos como ocorre no ensino jurídico em face da deficiente formação pedagógica dos professores, muito embora, ressalvo que a aula expositiva tem certa relevância ao currículo, desde que empregada não exclusivamente, mas no contexto

¹⁴³ LIBÂNEO. José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 232-233. (os destaques constam no original).

do processo educativo e na trilha das finalidades do Curso. Libâneo¹⁴⁴ nos apresenta uma visão mais completa do que representa a aula:

Devemos entender a aula como o conjunto de meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo de aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através de aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula.

Considerando os ensinamentos expendidos, a aula precisa ser organizada, planejada e articulada em instrumento específico para a concretude dessa missão educativa através do Plano de Aula, a ser estruturado em documento escrito e obrigatório que irá conduzir o cotidiano na sala de aula, serve para orientar as ações do professor, como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano (Libâneo, 1994: 241).

Assim como há a obrigatoriedade de apresentação do Plano de Ensino consoante as Diretrizes do Ensino Jurídico, o Plano de Aula deve igualmente ser apresentado aos alunos, informando os seus objetivos, o que será desenvolvido e como será desenvolvido para que os riscos do imprevisto sejam diminuídos, pois os Planos de Aula registram o dia a dia da atividade docente e servem para estruturar a organização da aula. Jaime Cordeiro assim ponderou:

Do ponto de vista dos procedimentos didáticos, das maneiras de ensinar, é importante que a aula seja bem estruturada, e que os alunos saibam previamente o que se vai fazer naquele dia e o que se espera que eles consigam com aquela atividade. Desse modo, estabelecido e apresentado o plano de aula, costuma-se reduzir consideravelmente o nível das tensões e expectativas que costumam cercar a realização das atividades escolares, principalmente quando elas introduzem algum aspecto novo em relação ao que se vinha fazendo até então¹⁴⁵.

A obrigatoriedade da elaboração do Plano de Ensino e do Plano de Aula não se limita as disciplinas dos Eixos Fundamentais e Profissionais, os professores do Eixo Prático devem incorporar essa obrigatoriedade na rotina diária do ensino, ou seja, todas as matérias do Estágio Curricular Supervisionado e a Monografia Jurídica devem estar planejadas e organizadas por meio da feitura dos instrumentos gerais e específicos que orientam a prática pedagógica. Todavia, no âmbito da organização institucional é necessário criar uma rotina de

¹⁴⁴ LIBÂNEO. op cit. p. 177.

¹⁴⁵ CORDEIRO, Jaime. *Didática*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 139.

elaboração e acompanhamento pedagógico, definindo-se os critérios coletivos para a elaboração dos Planos de Ensino e Planos de Aula que sejam coerentes com o currículo proposto para o Curso de Direito.

6.4 OS COMPROMISSOS COLETIVOS COM NOVOS MÉTODOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Já vimos anteriormente que a escolha dos conteúdos jurídicos a serem aplicados num currículo por competências não é tarefa fácil de ser operacionalizada, dada as tradições legalistas presentes na prática pedagógica dos professores e a força com que a dogmática se insere no contexto do Curso de Direito, o que devemos exercitar na academia é a colegialidade permanente e a disposição de aprender as técnicas de como ensinar e refazer os caminhos observando-se os níveis de aprendizagem.

Na concepção de Educação Jurídica contemporânea os alunos dos Cursos Jurídicos são exigidos muito mais pela capacidade de produção, de reflexão, de crítica, de apresentação de solução aos problemas sociais controvertidos, do que pela capacidade de acumulação de conceitos e de somatória do domínio leis, a par disso o movimento educativo que se faz necessário volta-se para colocar na prática curricular temas complexos, relações interdisciplinares, aproximações e contrapontos de ideias. Naturalmente os professores precisam reunir aptidões relativas aos novos conteúdos e domínio de métodos de ensino e aprendizagem adaptáveis às novas necessidades do currículo.

Uma inovação que pode ser aproveitada na aprendizagem integral pode ser os estudos por meio de Projetos eleitos para um determinado período, onde os temas dos projetos sejam aplicados sincronicamente em diversos momentos do curso com exigências definidas a partir do enfoque do currículo. O que efetivamente muda na aplicação de temas ligados aos projetos, além da associação de pontos opostos ou correlatos, será a capacidade de analisar as normas jurídicas não como ponto de partida do ensino onde se ensina os institutos lá inseridos, mas buscá-la como ponto de apoio para enfrentar dialeticamente a correlação ou oposição de ideias. Se a pedagogia for estimuladora de aproximações temáticas na organização do Plano de Ensino e de Aula, os professores certamente irão a cada aula propor as atividades por meio da apresentação de perguntas que instigam a curiosidade e a busca de saídas inovadoras.

O currículo organizado por projeto tendo dentro de si os temas que transitam sobre diversos conteúdos disciplinares recepciona mais coerentemente as aprendizagens integrais e pluralistas atuais. A ponderação de Haide Hupffer sintetiza a importância desse método de ensino que pode ser aplicado na Educação Jurídica, em sua fala:

A contribuição principal da metodologia por temas é auxiliar na organização do ensino e da aprendizagem. O acadêmico aprende a organizar os conhecimentos escolares, descobrir as relações que possam ser estabelecidas a partir de um tema ou de um problema. Possibilita aos alunos o desenvolvimento de estratégias globalizadoras de organização do conhecimento acadêmico, mediante o tratamento da informação encaminha preocupações guiadas pelo e com os professores da área jurídica – preocupações que necessitam conexões interdisciplinares, reflexões com outras áreas do conhecimento, outros professores e alianças de pesquisa-ação por toda a universidade. Esta dinâmica de trabalho, como estratégia de ensino e aprendizagem, com certeza é nova para alguns professores. Por isso, há e haverá resistências à aprendizagem por projetos, porque exige dos docentes despojamentos para dialogar sobre o assunto com colegas, alunos e comunidade envolvida¹⁴⁶.

Há temas relacionais que se encaixam perfeitamente no currículo jurídico e se adaptam aos diversos Eixos de Formação, como a questão da inclusão e da democracia, a violência urbana e as políticas públicas, a globalização e a desigualdade, o acesso à justiça e a burocracia do processo, o duplo grau de jurisdição e o abuso do direito processual. A partir da previsão de temas atrelados aos projetos, os professores propõem aprendizagens baseadas em problemas correntes extraídos de casos relevantes, de notícias, de debates exarados nos tribunais ou de políticas públicas que interferem na vivência social.

Na prática pedagógica baseada em problemas, o professor prioriza a formulação de perguntas, não uma pergunta diretiva: O que é isso? O que é aquilo? Mas uma pergunta relacional fundada em pressupostos, de maneira que a sua formulação provoque a curiosidade discente, a dúvida e a necessidade de ir além, razão pela qual, não convém que o professor apresente imediatamente as respostas às questões formuladas, mas deixe que os alunos busquem as possíveis saídas a partir de situações complexas da vivência.

No currículo fundado nas Competências Gerais e Específicas as perguntas são formuladas já no início da aula, na proposição do problema, inseridas no Plano de Aula. As perguntas precisam ser abertas para possibilidades imprevistas e ao mesmo tempo delimitadas em outras questões para evitar a mera opinião, pois dada sua natureza dialética, a pergunta

¹⁴⁶ HUPFFER, Haide Maria. *Ensino Jurídico: Um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica*. Viamão, RS: Entremeios, 2008. p.177.

bem formulada tem primazia em face da resposta. Gadamer aponta como argúcia essa primazia:

Na verdade, o nexa entre as duas perguntas torna-se claro que constatamos a primazia da pergunta sobre a resposta. Essa primazia é a base do conceito do saber. Saber quer dizer sempre e concomitantemente ir ao encontro dos opostos. Sua superioridade frente à atitude preventiva de deixar-se levar pela opinião consiste em saber pensar possibilidades como possibilidades. O saber é fundamentalmente dialético. Somente pode possuir saber aquele que tem perguntas, mas as perguntas implicam sempre a oposição do sim e do não, do assim e do diverso¹⁴⁷.

A escolha de um método de ensino do Direito como o Estudo Baseado em Problemas não necessariamente pressupõe o abandono do emprego de outros métodos. O que vai definir a escolha do método mais adequado serão as competências e habilidades desenvolvidas a partir da temática empregada. Assim sendo:

Definir *Problem-Based Learning* como uma técnica de ensino que tem como ferramenta central a análise de casos complexos, reais ou hipotéticos, que envolvam elementos jurídicos e não jurídicos, significa optar por uma conceituação que considera a “ferramenta central” da técnica como seu elemento classificador – excluindo desse conceito técnicas que não tenham na “resolução de problemas” sua característica principal – sem, no entanto, determinar uma única forma de condução da análise e resolução do problema como elemento definidor da técnica¹⁴⁸.

Outras experiências têm logrado êxito no Ensino Jurídico ancorado nas competências e habilidades. A diversidade de situações complexas no direito exorta-nos a adoção de diversificadas fontes didáticas adaptáveis ao curso, uma experiência relevante apontada pode ser o emprego de Oficinas de Jurisprudência e Legislação¹⁴⁹, cuja metodologia empregada em classe pode se basear em três grandes eixos: O diálogo socrático para instigar a reflexão; realização de simulações de julgamento ou criação de um texto legal e a exigência de tarefas antecipadas dos alunos por escrito para reiniciar o processo de discussão permanente.

¹⁴⁷ GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 476.

¹⁴⁸ PEREIRA, Tomaz Henrique Junqueira de Andrade. *Problem-Based Learning (PBL)* in GHIRARDI, José Garcez. (org.) *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 69/70 (destaques no original).

¹⁴⁹ SOUZA, Rodrigo Pagani de. *Oficinas de Legislação e Jurisprudência: desenvolvendo um olhar autônomo sobre o direito* in GHIRARDI, José Garcez e VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo. (orgs.) *Ensino jurídico participativo: Construção de programas*. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 120.

Já o Método do Caso¹⁵⁰ que consiste em apresentar e discutir situações complexas decididas pelos Tribunais Superiores também pode ser empregado como didática alternativa às aulas expositivas que predominam no Curso de Direito, são estratégias que os professores podem utilizar no dia a dia para suplantar a rotina pedagógica de sempre começar um assunto pela conceituação abstrata dos institutos jurídicos. De qualquer maneira, a iniciativa pedagógica só terá sentido se for discutida colegiadamente e ainda assim, que tenha significado para despertar a consciência crítica dos alunos, ou seja, é imperioso que a técnica empregada tenha coerência com os objetivos do curso e sirva para aproximar os alunos dos casos concretos tal como se apresentam na litigiosidade dos tribunais, e que tenha utilidade como perspectiva de alternativa às palestras sobre a lei, podendo ser empregado em diversas disciplinas dos Cursos Jurídicos.

Sobre a importância do Método do Caso como ensino prático e alternativo, Antonio do Amaral obtempera:

O método do caso aplicado à disciplina dos direitos e garantias fundamentais – em oposição à pedagogia essencialmente expositiva e apoiada na superficial memorização de textos legais e aprendizagem a partir da interpretação *oficial* do que *se tem* por direito –, deverá propiciar que o estudante abandone uma postura apática em sala de aula, com o deslocamento do centro de gravidade do professor para o aluno. Um ensino jurídico dinâmico, lastreado na crítica a decisões concretas dos tribunais, permitirá que o acadêmico apreenda a realidade a partir do que ela realmente é: ou seja, *a partir do conhecimento dos casos*, com base *no direito aplicado no mundo real*. Nessa perspectiva exsurge o grande benefício pedagógico a ser alcançado com o método do caso¹⁵¹.

Além de introduzir temas polêmicos enfrentados pelos Tribunais discutindo os argumentos prolatados e forjando outros, instituindo assim, a polêmica e visões distintas sobre os temas, o Método do Caso pode contribuir significativamente para a Educação Jurídica à medida que dará aos estudantes e professores um novo relacionamento com a Jurisprudência, que historicamente é utilizada apenas por suas ementas para justificar um ponto de vista prévio, quando na verdade necessita ser analisada pela razoabilidade de seus argumentos num cenário complexo.

¹⁵⁰ Segundo Antonio Carlos R. do Amaral o Método do Caso foi a maior revolução pedagógica no ensino do direito nos Estados Unidos e tem dominado o sistema de educação jurídica norte-americano desde a sua introdução em 1870. A ideia de aprender a *ciência do direito* estudando os casos decididos pelas cortes superiores – um método que logo foi associado ao estilo socrático de diálogo estabelecido a partir de perguntas e respostas – foi, sem dúvida, inovadora. AMARAL, Antonio Carlos Rodrigues do. *Ensino jurídico e método do Caso: Ética, jurisprudência, direitos e garantias fundamentais*. São Paulo: Lex Magister, 2011. 258/259. (destaques no original).

¹⁵¹ AMARAL, Antonio Carlos Rodrigues do. Op cit. p. 284.

No Brasil o Método do Caso como didática é um terreno fértil e pode ser utilizado a partir dos temas polêmicos que atualmente o Supremo Tribunal Federal tem analisado, como a demarcação das terras indígenas; a formação de famílias homoafetivas; o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável; a corrupção no Estado; a defesa das minorias; a discussão sobre inclusão social; a democratização da educação e da saúde; o exercício das liberdades etc. Ou seja, o percurso curricular deve aproveitar o momento histórico de debates e controvérsias que pairam nos tribunais e incluir essas dimensões dialéticas no currículo, como proposta de ensino e aprendizagem.

Outra experiência didática atraente foi desenvolvida pelo professor Gabriel Lacerda ao ensinar o direito utilizando-se de filmes com temas jurídicos como ferramenta do ensino e da aprendizagem. O projeto Direito no Cinema, aplicado para alunos iniciante no Curso de Direito da Faculdade de Direito da Fundação Getúlio Vargas visava atingir alguns objetivos específicos e despertar as capacidades de: “sensibilizar os alunos para uma atitude diante da realidade; ajudar os alunos a perceber qual o papel social da profissão que estão começando a aprender; transmitir, compreender e fixar uma certa dose de informação básica sobre temas jurídicos; exercitar capacidade de expressão, poder de síntese e habilidade de argumentação e; pensar”¹⁵².

O que o autor sugere nessa metodologia não é só a exibição do filme escolhido, mas a aplicação de um conjunto de técnicas pedagógicas aplicadas para alcançar uma aprendizagem mais significativa, assim sendo, o professor apresenta um resumo do filme, os pontos de informação, os pontos de reflexão, as frases ou cenas de relevo, as notas para exibição empregadas antes do filme para ter clareza da realidade e, as notas aplicadas depois da exibição do filme, para que os alunos saibam das habilidades que se pretende desenvolver com as tarefas propostas.

É certo que as propostas inovadoras e os métodos de ensino e aprendizagem apresentados pressupõem engajamento e vontade política-pedagógica de modificar os hábitos unilaterais de ensino, para o êxito, todavia, é necessário o emprego de estratégias adaptáveis ao currículo, isso significa pensar não só no ensino e na aprendizagem dela decorrente, mas da mesma sorte, instituir modelos de avaliação coerentes com as propostas pedagógicas empregadas. As provas sancionadoras e lineares aplicadas no ensino jurídico, em seus modelos objetivos, escritos, de perguntas diretas e de marcar, muito utilizadas precisam ser repensadas, porque o conceito de avaliação na perspectiva do currículo inclusivo supera os

¹⁵² LACERDA, Gabriel. *O direito no cinema: relato de uma experiência didática no campo do direito*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. p. 15/16.

critérios tradicionais de exame da aprendizagem para ingressar no horizonte da emancipação e da promoção das liberdades.

7 CONCLUSÕES

A ideia de apresentar conclusões em trabalho de pesquisa está relacionada à busca de respostas que satisfaçam uma comunidade, um ambiente, um coletivo acadêmico, mas essa tarefa não surge sem problemas em razão de que, desde a percepção da crise das ciências e da crítica aos postulados da modernidade, não foram apresentadas respostas suficientemente satisfatórias às infinitas perguntas oriundas do paradigma emergente. Nesse horizonte de transformações, de desconfiança, de busca pela compreensão da realidade as respostas são sempre provisórias.

Tomando por fundamento de que formular boas perguntas é sempre mais satisfatório do que respondê-las e de que as respostas quando surgem só tem sentido levando-se em consideração alguns pressupostos, é que apresento algumas conclusões provisórias relacionadas ao olhar que desenvolvi sobre a Educação Jurídica e mais especificamente sobre o currículo do Curso de Direito da Ufpa, com a crença de que no processo pedagógico o currículo passa por escolhas, por autoridade, por decisões difíceis, que só terão legitimidade quando observarem as liberdades do aprendizado, os resultados do processo e a formação dos alunos para a emancipação.

A partir da pesquisa desenvolvida, conclui-se que:

1. O positivismo jurídico e formalista com seu arsenal teórico e metodológico orientou toda a construção dos currículos dos cursos de direito do Brasil, desde a criação das primeiras universidades até os dias atuais, influenciando a organização do ensino e a linguagem jurídica.

2. O positivismo jurídico utiliza-se de vários instrumentos no âmbito do ensino jurídico para dar eficácia ao seu corpo teórico, uma organização curricular estruturada mediante disciplinas codificadas, a utilização de manuais clássicos como suporte às disciplinas tradicionais e a reprodução de um discurso dogmático na academia oriundo da vida forense.

3. A pedagogia jurídica tradicional desenvolvida nas faculdades brasileiras basicamente se estrutura em aulas expositivas e monocráticas que tem no direito legislado e na apresentação dos institutos jurídicos, seu principal meio de reprodução desse estilo pedagógico.

4. Os conteúdos das disciplinas no currículo jurídico positivista jurídico compreende uma feição atrelada à organização dos códigos das matérias específicas, isso é

perceptível nas disciplinas clássicas como direito civil, penal, administrativo e processual, que são a base dogmática de sustentação da proposta positivista.

5. O discurso dogmático do ensino jurídico pode ser observado pela manutenção e reprodução das grandes divisões didáticas apresentadas no decorrer do curso, tais como direito público/privado, direito objetivo/subjetivo, questão de fato/direito, utilizadas como facilitadores do ensino, mas que ocultam os grandes problemas e as deficiências teóricas que essas separações arbitrárias possuem.

6. O ensino organizado pelos códigos, pela dogmática e pelos manuais clássicos associados às separações estruturantes, produziu resultados negativos na forma de interpretação do direito, não conseguindo avançar para além da gramaticalidade das normas jurídicas.

7. Sob a influência do legado do currículo jurídico positivista, aquilo que se concebe como hermenêutica, nada mais é do que técnica de integração de lacunas que utiliza a teoria das fontes, os métodos tradicionais de interpretação e a Lei de Introdução às Normas para a resolução de conflitos, que impedem a compreensão crítica da realidade e o diálogo próprio da hermenêutica.

8. As primeiras normas relativas ao ensino jurídico foram pautadas pela noção de currículo nacional único instituído como grade de disciplinas, com objetivo profissionalizante de formar os bacharéis para ocupar as principais carreiras jurídicas. Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024/61, a concepção de currículo único foi substituída pela de currículo mínimo, todavia não houve alteração da dimensão disciplinar dos currículos dos cursos jurídicos.

9. A Constituição Federal de 1988, a Portaria Ministerial 1.886/94, a Nova LDB Lei 9.394/96 e ainda os pareceres subsequentes do Conselho Nacional de Educação, atraíram para o cenário da educação jurídica importantes debates sobre o currículo, que culminou com o advento da Resolução 09/2004 - CNE/CES, que definitivamente rompeu com o modelo disciplinar de currículo em prol das competências e habilidades, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais ao Ensino Jurídico.

10. As Diretrizes Curriculares apesar de introduzirem importantes modificações como a organização do currículo por conteúdos, por eixos de formação, por competências e habilidades e o perfil crítico desejado aos formandos, mantiveram o enfoque dogmático no Eixo de Formação Profissional, sendo apontada deficiente nesse particular, em face da nítida contradição entre a flexibilidade proposta e a manutenção da dogmática disciplinar.

11. O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito da Ufpa não absorveu plenamente as diretrizes curriculares por competências e habilidades, mantendo-se preso ao currículo por disciplinar de escolhas legislativas e dogmáticas, perceptível pela construção dos programas disciplinares e pela pedagogia tradicional reverberada em classe.

12. A separação em eixos de formação no âmbito do projeto pedagógico não conseguiu consolidar a transdisciplinaridade e a transversalidade de saberes. Os conteúdos das disciplinas do currículo encontram-se isolados e sem diálogos com os saberes não jurídicos, portanto alijados das diretrizes.

13. O Eixo de Formação Fundamental é composto predominantemente por disciplinas ministradas nos primeiros blocos do curso e seus conteúdos não correspondem aos objetivos traçados pelo projeto do curso. As matérias não jurídicas desse eixo foram criadas pelas faculdades de origem sem qualquer apreço às competências e habilidades pretendidas pelo currículo jurídico.

14. O Eixo de Formação Profissional, considerado o núcleo duro do currículo, é formado por um conjunto de disciplinas dogmáticas que privilegia o aspecto legalista com estudo dos institutos segundo a sequência disposta nos códigos das matérias. As aulas limitam-se a exposição, a verbalização conceitual da natureza jurídica e definições abstratas dos institutos jurídicos, portanto, prioriza-se o ensino como transmissão de saber, em detrimento das aprendizagens, haja vista a falta de sensibilidade para as questões pedagógicas.

15. O Eixo de Formação Prática composto pelo Estágio Curricular Supervisionado, Atividades complementares e Monografia Jurídica não está integrado ao currículo como um todo por deficiências programáticas e pedagógicas. O Estágio Supervisionado, cindido em prática forense e prática do processo reproduz e agrava o fosso entre teoria e prática no currículo e não estimula projetos de extensão com inserção dos alunos nas questões comunitárias, limitando-se a feitura de peças processuais segundo a litigiosidade individualista.

16. O programa das disciplinas dos três eixos não contemplam plenamente os aspectos essenciais para o desenvolvimento dos conteúdos propostos. São deficiências relativas à ementa, conteúdos, bibliografia básica e complementar, objetivos, estratégias pedagógicas, avaliação de rendimento etc. necessárias para desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem.

17. Não há na tradição da educação jurídica e na execução do ensino jurídico da Ufpa, a colegialidade para a organização dos conteúdos, planos de ensino, planos de aula e

deliberações sobre estratégias de ensino e avaliação. Nesse especial particular, cada professor decide individualmente todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem sem atenção para as competências e habilidades que estão no núcleo do currículo.

18. Um currículo voltado para a emancipação deve destinar especial atenção para as aprendizagens cognitivas, atitudinais e procedimentais, buscar a transversalidade de conhecimentos, envolver-se com as questões relevantes e os novos direitos, incluir temas complexos, trabalhar como problemas atuais, com projetos sociais, ter atenção para a diversidade, buscando com isso, superar as limitações dogmáticas, as estratégias pedagógicas unilaterais de ensino e as avaliações como instrumento de classificação e sanção.

REFERÊNCIAS

- ADEODATO, João Maurício. *Filosofia do Direito: uma crítica à verdade na ética e na ciência* (através de um exame da ontologia de Nicolai Hartmann). São Paulo: Saraiva, 1996.
- ADORNO, Theodor. W. *Educação e emancipação*. 3. ed. trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e terra, 2003.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AGUIAR, Roberto A. R. de. *Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- _____. *O que é justiça*. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1987.
- ALEXY, Robert. *Teoria de Los Derechos Fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1993.
- _____. *Conceito e validade do direito*. Trad. Gercélia Batista de Oliveira Mendes. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- AMARAL, Antonio Carlos Rodrigues do. *Ensino jurídico e método do Caso: Ética, jurisprudência, direitos e garantias fundamentais*. São Paulo: Lex Magister, 2011.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória* in. CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva (orgs). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2009.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- _____. *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural. 1996.
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.
- ARRUDA JÚNIOR, Eduardo Lima de; GONÇALVES, Marcus Fabiano. *Fundamentação Ética e Hermenêutica – alternativas para o direito*. Florianópolis: CESUSC, 2002.
- ATIENZA, Manoel. *El Sentido Del Derecho*. Barcelona: Ariel, 2004.
- BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Linguagem Jurídica*. 3. ed. rev. e aument. São Paulo: Saraiva, 2008.
- _____. *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2009.
- _____. *Ética, educação, cidadania e direitos humanos*. São Paulo: Manole, 2004.
- _____. *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*. 2. ed. rev. modificada, atual e ampl. São Paulo: Atlas, 2006.
- _____. *O Ensino da Filosofia do Direito – História, Legislação e Tradição na Cultura Jurídica Brasileira* in CERQUEIRA, Daniel Torres de; FILHO, Roberto Fragale. (orgs.) *O Ensino jurídico em debate: O papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica*. Campinas. SP: Millennium Editora, 2006.
- BOUCAULT, Carlos E. de Abreu; RODRIGUEZ, José Rodrigo (orgs.) *Hermenêutica Plural*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BOBBIO, Norberto. *Teoria do Ordenamento Jurídico*. Trad. Maria Celeste Cordeiro Leite do Santos. 10. ed. Brasília: Editora UNB, 1999.
- _____. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BONORINO, Pablo Raúl. *El Império de la interpretación: Los Fundamentos hermenéuticos de la teoría de Dworkin*. Madrid: Dykinson, 2003.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação da Editora UNESP (FEU), 1999.
- CAMPILONGO, Celso Fernandes. *Direito e Democracia*. São Paulo: Max Limonad, 1997.
- CAMPOS, Márcia Zendron. *A profissionalização do professor: Formadores e Formandos no Ensino Superior*. In CARLINI, Alda Luzia e SCARPATO, Marta. (org). *Ensino superior: questões sobre a formação do professor*. São Paulo: Avercamp, 2008.
- CANÇADO TRINDADE. Antônio Augusto. *A Proteção Internacional dos Direitos Humanos: fundamentos jurídicos e instrumentos básicos*. São Paulo: Saraiva, 1991.
- CAPPELLETTI, Mauro. *O Controle Judicial de Constitucionalidade das Leis no Direito Comparado*. Porto Alegre: Sergio Fabris, 1992.

- _____. *Necesidad e legitimidad de la Justicia Constitucional. In Tribunales Constitucionales Europeos y derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1984.
- CARBONELL, Miguel (ed.) *Neoconstitucionalismo(s)*. 4. ed. Madrid: Trotta, 2009.
- CARLINI, Alda Luzia e SCARPATO, Marta. (org). *Ensino superior: questões sobre a formação do professor*. São Paulo: Avercamp, 2008.
- CASTANHO, Sergio e CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Feito a Ser Feito: As encruzilhadas do labirinto - V*. Trad. Lilian do Vale. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CERQUEIRA, Daniel Torres de e FILHO, Roberto Fragale. (orgs.) *O Ensino jurídico em debate: O papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica*. Campinas. SP: Millennium Editora, 2006.
- COELHO, Fábio Ulhoa. *Lógica Jurídica: Uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1992.
- COMELLA, Victor Ferreres. *Justicia Constitucional y Democracia*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1997.
- COMPARATO, Fabio Konder. *Afirmção Histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 1999.
- CORDEIRO, Jaime. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- COSTA, Paulo Sérgio Weyl Albuquerque. *Autonomia e norma jurídica*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.
- COTRIM, Lauro Teixeira. *O Direito como dogma e as contradições da advocacia pública*. In TAGLIAVINI, João Virgílio (org). *A superação do positivismo jurídico no ensino do direito: uma releitura de Kelsen que possibilita ir além de um positivismo restrito e já consagrado*. São Paulo: Junqueira & Martin. 2008.
- CUNHA, Maria Izabel da. *O bom professor e sua prática*. 23. ed. São Paulo: Papyrus, 2011.
- DAVID, René. *Os Grandes Sistemas de Direito de Direito Contemporâneo*. Trad. Hermínio A. Carvalho. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Col. Textos Filosóficos. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2008.
- DIMOULIS, Dimitri. *Positivismo jurídico: Introdução a uma teoria do direito e defesa do pragmatismo jurídico-político*. São Paulo: Método, 2006.
- DINIZ, Maria Helena. *Curso de Direito Civil Brasileiro*. vol. I a VI. 21. ed. Saraiva. 2007.

- DOBROWOLSKI, Samanta Chantal. *A justificação do direito e sua adequação social: Uma abordagem a partir da teoria de Aulis Aarnio*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.
- DUARTE, ÉCIO, Oto Ramos e POZZOLO, Susana. *Neoconstitucionalismo e positivismo jurídico: As faces da Teoria do Direito em tempos de interpretação moral da Constituição*. São Paulo: Landy Editora, 2010.
- DWORKIN, Ronald. *O Império do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Levando os direitos a sério*. Trad. Nelson Boeira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. *Uma questão de princípio*. Trad. Luiz Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ESCUADERO, Rafael. *Los cualificativos del positivismo jurídico: El debate sobre la incorporación de la moral*. Madrid: Thomson-Civitas. Cuadernos Civitas, 2004.
- FACHIN, Luiz Edson. *Teoria Crítica do Direito Civil*. 3. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2012.
- FARIA, José Eduardo (org.). *A crise do direito numa sociedade em mudança*. Brasília: Editora UNB, 1988.
- _____. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1987.
- FELIX, Loussia P. Musse. *Considerações acerca das perspectivas de avaliação dos cursos de Direito*. in: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. OAB. Ensino jurídico. Parâmetros para a elevação de qualidade e avaliação. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993. P. 77-84.
- FLORES, Joaquín Herrera. *Teoria Crítica dos Direitos Humanos: os Direitos humanos como produtos culturais*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe B. Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- _____. *Vigiar e Punir*. 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. (1965). Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- _____; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FURET, François. *A Oficina da História*. Trad. Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, 1984.
- GADOTTI, Moacir. FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. Flávio Paulo Meurer. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. *Hermenêutica em retrospectiva: A virada hermenêutica*. 2. ed. vol. II. Trad. Marco Antônio Casanova. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.
- GARCIA FIGUEROA, Alfonso. *Principios y positivismo jurídico: el no positivismo principialista en las teorías de Ronald Dworkin y Robert Alexy*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1998.
- GHIRARDI, José Garcez. (org.) *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- _____; VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo. (orgs.) *Ensino jurídico participativo: Construção de programas*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. *Didática no ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2011.
- GILISSEN, John. *Introdução Histórica ao Direito*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOYARD-FABRE, Simone. *Os Fundamentos da Ordem Jurídica*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GRAU, Eros Roberto. *O direito posto e o direito pressuposto*. 7. ed. ver. ampl. São Paulo: Malheiros, 2008.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. 4. ed. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- HABERMAS, Jürgen. *Consciência Moral e agir comunicativo*. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Trad. Ana Maria Bernardo *et al.* Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- _____. *Direito e democracia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

- HANNOUN, Hubert. *Educação: apostas e certezas*. Trad. Ivone C. Benedeti. São Paulo. Fundação da Editora da UNESP, 1998.
- HART, Herbert L. A. *O Conceito de Direito*. Trad. A. Ribeiro Mendes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. (coord.). *O ensino Jurídico e a produção de teses e dissertações*. São Paulo: Edgard Blucher, 2008.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: As setas do caminho*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- HONESKO, Vitor Hugo Nicastro. *A norma jurídica e os direitos fundamentais: um discurso sobre a crise do positivismo jurídico*. São Paulo: RCS Editora, 2006.
- HUNT, Lynn. *A Invenção dos direitos Humanos: uma história*. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- HUPFFER, Haide Maria. *Ensino Jurídico: um novo caminho a partir da hermenêutica filosófica*. Viamão, RS: Entremeios, 2008.
- JUNIOR, Eroulths Cortiano. *O discurso jurídico da propriedade e suas rupturas: uma análise do ensino do direito de propriedade*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.
- KAUFMANN, Arthur. *Filosofia do Direito*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- KELSEN, Hans. *Teoria Pura do Direito*. 4. ed. Trad. João Batista Machado. Coimbra: Arménio Amado Editora, 1976.
- _____. *Teoria geral do direito e do Estado* (1945). São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- LACERDA, Gabriel. *O direito no cinema: relato de uma experiência didática no campo do direito*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- LAWN, Chris. *Compreender Gadamer*. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- LAMENZA, Francismar. *Os Direitos fundamentais da criança e do adolescente e a discricionariedade do Estado*. Barueri, SP: Manole, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LINHARES, Mônica Tereza Mansur. *Ensino Jurídico: educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de direito*. São Paulo: Iglu, 2010.
- LOBO, Paulo Luiz Netto. *O novo conteúdo mínimo dos cursos jurídicos*. In: OAB – Conselho Federal. *Ensino Jurídico: novas diretrizes curriculares*. Brasília: OAB, 1996.
- LONGARESI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (orgs.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

- LUCAS, Douglas César (org.). *Olhares Hermenêuticos sobre o Direito*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACHADO, Antonio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MARCONDES, Danilo. *Filosofia, linguagem e comunicação*. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARTINEZ, Sergio Rodrigo. *Manual da Educação Jurídica*. Curitiba: Juruá, 2006.
- MATOS, Olgária C. F. *A Escola de Frankfurt: Luzes e sombras do iluminismo*. 2. ed. São Paulo Moderna, 2005.
- MAXIMILIANO, Carlos. *Hermenêutica e Aplicação do Direito*. 14. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1994.
- MIAILLE, Michel. *Introdução Crítica ao Direito*. 2. ed. Trad. Ana Prata. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.
- MIRANDA, Danilo Santos de. *Ética e Cultura*. São Paulo: Perspectiva, SESC, 2004.
- MESQUITA, Marcio Satalino. *O fetichismo da lei e o ensino do Direito*. in TAGLIAVINI, João Virgílio (org). *A superação do positivismo jurídico no ensino do direito: uma releitura de Kelsen que possibilita ir além de um positivismo restrito e já consagrado*. São Paulo: Junqueira & Martin. 2008.
- MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. *Ensino jurídico: formação e trabalho docente*. Curitiba: Juruá, 2007.
- MIGUEL, Paula Castello e OLIVEIRA, Juliana Ferrari de (orgs). *Ensino Jurídico: Experiências inovadoras*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.
- MONTEIRO, Cláudia Servilha. *Teoria da Argumentação Jurídica e Nova Retórica*. Rio de Janeiro: Lumem Júris, 2. ed. 2003.
- MORAES, Maria Candida e NAVAS, Juan Miguel Batalloso (orgs). *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: Teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículos e programas no Brasil*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- MORRIS, Clarence (org.) *Os Grandes Filósofos do Direito*. Trad. Reinaldo Guarani. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- NADER, Paulo. *Filosofia do Direito*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense. 1998.
- _____. *Introdução ao Estudo do Direito*. 27. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

- OLIVEIRA, André Macedo de. *Ensino Jurídico: diálogo entre teoria e prática*. Porto Alegre: Fabris, 2004.
- OST, François. *O Tempo do Direito*. Trad. Élcio Fernandes. Bauru, SP: Edusc, 2005.
- OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. *O des(lugar) da didática em instituições federais de ensino superior*. in LONGARESI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (orgs.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- PALMER, E. Richard. *Hermenêutica*. Trad. Maria Luisa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1969.
- PEGORARO, Lucio. *La Justicia Constitucional: Una Perspectiva Comparada*. Madrid: Dykinson, 2004.
- PELUSO, Luis Alberto (org.). *Ética & Utilitarismo*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.
- PERELMAN, Chaïm. *Ética e Direito*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____; OLBRECHTS-TITECA, Lucie. *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica*. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes. 2. ed. 2005.
- _____. *Retóricas*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Lógica Jurídica y La Nueva Retórica*. Trad. Luis Diez-Picazo. Madrid: Civitas, 1979.
- PEREZ LUÑO, Antonio-Henrique. *La Tercera Geración de Derechos Humanos*. España – Navarra: Editorial Arandazi, 2006.
- PERLINGIERI, Pietro. *Perfis do Direito Civil: Introdução ao Direito Civil Constitucional*. 3. ed. Trad. Maria Cristina de Cicco. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2. ed. Trad. Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____; et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. (coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1997.

- PÔRTO, Inês da Fonseca. *Ensino jurídico, diálogos com a imaginação: Construção do projeto didático no ensino jurídico*. Porto Alegre: Fabris, 2000.
- REALE, Miguel. *Filosofia do Direito*. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.
- _____. *O Direito como Experiência*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- _____. *Lições preliminares de direito*. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: Diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.
- ROSSATO, Luciano Alves. *Tutela coletiva dos direitos de crianças e adolescentes*. São Paulo: Editora Verbatim, 2011.
- RUBIO LLORENTE, Francisco. *La Forma Del Poder. Estudios sobre lá constitución*. Madrid: Centro de Estudios Políticos Constitucionales, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. Campinas. SP: Autores Associados, 2010.
- _____. *Escola e Democracia: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados 2009.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras observações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Editores Associados, 2011.
- SANCHIS, Luiz Prieto. *Neoconstitucionalismo y ponderación judicial*. In CARBONELL, Miguel (ed.). *Neoconstitucionalismo(s)*. 4. ed. Madrid: Trotta, 2009.
- SANTOS, André Leonardo Copetti; MORAIS, José Luiz Bolsan. *O ensino jurídico e a formação do bacharel em direito: Diretrizes político-pedagógicas do curso de direito da Unisinos*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.
- _____. *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.
- _____. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.
- _____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

- SANTOS, Roberto. *O diálogo entre teoria e prática no aprendizado do direito*. in *Cadernos da Pós-Graduação em Direito da Ufpa*. v. 3, nº 11. Belém: Programa de Pós-Graduação, 1999.
- SARLET, Ingo Wolfgang. *O novo código civil e a constituição*. (org) Porto Alegre: Livraria do advogado, 2006.
- SCHILLING, Flávia (org.). *Direitos Humanos e Educação: Outras palavras, outras práticas*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SEN, Amartya. *Desenvolvimento com Liberdade*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA FILHO, José Carlos Moreira da e PEZZELLA, Maria Cristina Cereser. *Mitos e rupturas no direito civil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.
- SOARES, Ricardo Maurício Freire. *Hermenêutica e Interpretação Jurídica*. São Paulo: Saraiva 2010.
- SOUSA, Óscar C. de. *Aprender e ensinar: significados e mediações*. in TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria Lúcia. (org.) *Ensinar e Aprender no ensino superior: Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005.
- SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. (org.) *O direito achado na rua*. Brasília: Editora Universitária, 1988.
- SOUZA, Jadir Cirqueira de. *A efetividade dos Direitos da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Editora Pilares, 2008.
- STEIN, Ernildo. *Seis Estudos Sobre Ser e Tempo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- STRECK, Luiz Lenio. *Hermenêutica Jurídica e(m) Crise: Uma exploração hermenêutica da construção do direito*. 8. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do advogado Editora, 2009.
- _____. *Verdade e Consenso: Constituição, Hermenêutica e Teorias Discursivas: da possibilidade à necessidade de respostas corretas em direito*. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2009.
- SUANNO, João Henrique. *Práticas inovadoras em educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística* in MORAES, Maria Cândida e NAVAS, Juan Miguel

- Batalloso (orgs). *Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: Teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- TAGLIAVINI, João Virgílio (org). *A superação do positivismo jurídico no ensino do direito: uma releitura de Kelsen que possibilita ir além de um positivismo restrito e já consagrado*. São Paulo: Junqueira & Martin. 2008.
- TAVARES, André Ramos. *Teoria da Justiça Constitucional*. São Paulo: Saraiva. 2005.
- TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria Lúcia. (org.) *Ensinar e Aprender no ensino superior: Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005.
- TEPEDINO, Gustavo. *Temas de direito civil – Tomo II*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.
- VASCONCELOS, Celso dos S. (In) *Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 16. ed. São Paulo: Libertad editora, 2006.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro e FONSECA, Marília (orgs). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2011.
- VENERIO, Carlos Magno Spricigo. *A Introdução ao Estudo do Direito*. in CERQUEIRA, Daniel Torres de; FILHO, Roberto Fragale. (orgs.) *O Ensino jurídico em debate: O papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica*. Campinas. SP: Millennium Editora, 2006.
- WOLKMER, Antonio Carlos; NETO, Francisco Q. Veras; LIXA, Ivone M. (org.). *Pluralismo Jurídico: Os novos caminhos da contemporaneidade*. São Paulo: Saraiva, 2010.
- WOLKMER, Antonio Carlos. *Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico*. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2001.
- WARAT, Luis Alberto; MARTINO, Antonio Anselmo. *Lenguaje y Definición Jurídica*. Buenos Aires: Cooperador de Derecho y Ciências Sociales, 1973.
- _____. *O Sentido Comum teórico dos juristas*. in *A crise do direito numa sociedade em mudança*. FARIA, José Eduardo (org.). Brasília: Editora UNB. 1988.
- _____. *A ciência jurídica e seus dois maridos*. 2. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2000.
- ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: Como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.