

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Cláudia Mansani Queda de Toledo

O ensino jurídico no Brasil e o Estado Democrático de Direito
– análise crítica do ensino do Direito Penal –

MESTRADO EM DIREITO
Área de Concentração: Direito das Relações Sociais
Sub-área de concentração: Direito Penal

SÃO PAULO

2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Cláudia Mansani Queda de Toledo

O ensino jurídico no Brasil e o Estado Democrático de Direito

– análise crítica do ensino do Direito Penal –

MESTRADO EM DIREITO

Área de Concentração: Direito das Relações Sociais

Sub-área de concentração: Direito Penal

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Direito das Relações Sociais, na sub-área de Direito Penal, sob a orientação do professor doutor Antonio Carlos da Ponte.

SÃO PAULO

2008

Banca examinadora:

Dedico este trabalho:

Ao professor Dr. Antonio Carlos da Ponte:

Ao professor Dr. Hermínio Alberto Marques Porto:

Ao professor Dr. Rizzatto Nunes;

Ao professor Dr. Dirceu de Mello;

Ao professor Dr. Vidal Serrano Nunes Junior;

Ao professor Dr. Gabriel Chalita;

Ao meu eterno educador Dr. Luis Bonsi Junior (*in memoriam*)

Aos meus pais de quem recebi os valores que sustentam minha vida, em especial a minha querida mãe Clorinda, pela força intelectual, moral e ética que representa para minha existência e cujo espelho me impulsiona a perseverar neste caminho acadêmico;

A minha filha Flavinha perto de quem o universo tornou-se muito pequeno e por cujo olhar me fez enxergar as melhores cores da vida!

Ao meu querido Flávio, pelo amor leal e eterno;

Aos meus queridos João Carlos, Francisco e Francisquinho;

Ao meu *filho* João Carlos - Joãozinho, com quem aprendi que a coragem pode mudar tudo em nossas vidas;

Aos meus sobrinhos, para que entendam desde cedo a importância da vida acadêmica;

Aos meus sogros Mauro e Marina, pelo afeto incondicional;

Ao estimado professor amigo Dr. Manoel de Queiroz Pereira Calças pelas palavras sempre oportunas;

Aos meus padrinhos José Martha e Magdalena, que sempre *estão* ao meu lado;

A Deus, pela vida e por minha saúde.

Resumo:

Palavras chave: ensino jurídico; direito penal; realidade social; estado democrático de direito.

Autor: Cláudia Mansani Queda de Toledo

A dissertação de mestrado sob o título *O Ensino Jurídico no Brasil e o Estado Democrático de Direito – análise crítica do ensino do Direito Penal*, é uma análise do descompasso observado entre o ensino do Direito Penal e a realidade social em que se insere e indica para a necessidade de um novo olhar para o ensino do Direito Penal, condizente com as expectativas da sociedade moderna. O trabalho evidencia uma crise no ensino jurídico, revelada a partir do confronto entre o que se realiza no âmbito das faculdades de direito e o que os autores de Educação considerados modernos consideram como caminho ideal para uma formação comprometida com a dialética social.

Para situar o tema, apresenta uma resenha histórica do ensino jurídico brasileiro com a finalidade de verificar quais os reflexos remotos no modelo atual adotado e de apontar para a legislação vigente que o regulamenta.

Os objetivos situam-se em identificar qual o perfil esperado para os egressos das faculdades de direito e se estão ou não sendo considerados capacitados ao enfrentamento deste novo momento social do ensino do Direito Penal diante dos princípios norteadores do Estado Democrático de Direito. Outro objetivo é o desvelar qual o papel da universidade no Estado Democrático de Direito como instância adequada para aproximar as práticas profissionais de uma conduta transformadora e dialeticamente ajustada ao clamor da realidade social. O estudo insere ainda a ciência do direito como norteada sempre por uma ideologia e revela a importância do atendimento universitário ao ensino acompanhado da pesquisa e da extensão, numa perspectiva indissociável.

Abstract

Key words: legal education, criminal law, social reality, democratic state of law.

Author: Claudia Mansani Queda de Toledo

The Masters dissertation under the title The Legal Education in Brazil and the democratic rule of law - critical analysis of teaching criminal law, is an analysis of the disparity observed between the teaching of criminal law and social reality as it is part and indicates the need for a new look to the teaching of criminal law, consistent with the expectations of modern society. The work shows a crisis in legal education, disclosed the meeting between what is taking place within the faculties of law and that perpetrators of Education considered modern feel as ideal way to a training committed to social dialectics.

To locate the subject, presents a historical review of the Brazilian legal education in order to verify the remote reflected in the current model adopted and point to existing legislation that regulates.

The objectives are at identifying what the expected profile for graduates of colleges of law and whether or not they are being considered qualified to confront this new moment of the social teaching of criminal law in the face of the guiding principles of democratic rule of law. Another goal is to uncover what role the university in the democratic rule of law as an appropriate forum to bring the work practices of a pipeline and processing dialectically adjusted to the clamor of social reality. The study also puts the science of law and guided always by an ideology and shows the importance of attending the university education together with research and extension, a prospect inseparable.

Résumé

Mots clés: l'éducation juridique, le droit pénal, la réalité sociale, État démocratique de droit.

Auteur: Claudia Mansani Queda de Toledo

Le mémoire de maîtrise sous le titre L'éducation juridique au Brésil et l'État de droit démocratique - critique de l'enseignement du droit pénal, est une analyse de l'écart observé entre l'enseignement du droit pénal et de la réalité sociale telle qu'elle est partie et indique la nécessité pour un nouveau look à l'enseignement du droit pénal, en conformité avec les attentes de la société moderne. Le travail montre une crise dans l'éducation juridique, a révélé la rencontre entre ce qui se passe dans les facultés de droit et que les auteurs de l'éducation moderne considéré comme idéal pour une formation attachée à la dialectique sociale.

Pour localiser l'objet, présente un historique de l'éducation juridique brésilien en vue de vérifier la distance pris en compte dans le modèle actuel adopté et le point de la législation existante qui régit.

Les objectifs sont d'identifier ce que le profil attendu pour les diplômés de collèges et de droit, qu'ils soient ou non être considéré comme qualifié pour faire face à ce nouveau moment de la doctrine sociale de droit pénal à l'encontre des principes directeurs de l'État de droit démocratique. Un autre objectif est de découvrir quel rôle l'université dans l'État de droit démocratique comme une instance appropriée pour rapprocher les travaux pratiques d'un pipeline et de la transformation dialectique adapté à la clameur de la réalité sociale. L'étude met aussi la science du droit et toujours guidé par une idéologie et montre l'importance de la participation à l'enseignement universitaire ainsi que de recherche et de vulgarisation, une perspective inséparables.

Lista de abreviaturas:

ABEDI – Associação Brasileira de Ensino de Direito

CED/CNE – Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação;

CF – Constituição Federal;

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

IES – Instituições de Ensino Superior;

INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação;

MEC/SESU – Ministério da Educação e da Cultura / Secretaria do Ensino Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

STJ – Superior Tribunal de Justiça;

O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E O ESTADO DEMOCRÁTICO DE
DIREITO – ANÁLISE CRÍTICA DO ENSINO DO DIREITO PENAL –

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	17
2 ESCORÇO HISTÓRICO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL.....	23
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	55
3.1 Conceituações de Educação.....	55
3.2 Aspectos históricos relevantes da Educação Superior.....	70
3.3 A Educação Superior na Constituição Federal e na LDB.....	82
4 O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: O ENSINO JURÍDICO E O DIREITO PENAL.....	91
4.1 O ensino do direito penal e a ideologia.....	98
4.2 O paradigma do ensino jurídico e a dogmática jurídica.....	102
4.3 O ensino do direito penal como instrumento de transformação social.....	107

5 O DESAFIO DE UM REPENSAR DO ENSINO DO DIREITO PENAL A PARTIR DA UNIVERSIDADE FACE À REALIDADE SOCIAL E AS NOVAS FORMAS DE CRIMINALIDADE.	111
CONCLUSÕES.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
ANEXOS.....	132

O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO – ANÁLISE CRÍTICA DO ENSINO DO DIREITO PENAL –

INTRODUÇÃO

O Ensino Jurídico e o Estado Democrático de Direito – análise crítica do ensino do Direito Penal tem por objetivo dissertar sobre a necessidade de um novo olhar para o ensino do Direito Penal no Brasil, analisando o seu descompasso com as necessidades apontadas pela realidade social em que se insere.

O trabalho é fruto das necessidades pessoais dos discentes durante a graduação em direito quanto aos currículos, quanto à forma como são ministradas as aulas e algumas percepções de lacunas na estrutura organizacional dos cursos jurídicos, notadamente na disciplina de direito penal e seu respectivo desajuste em relação à realidade social.

Essas percepções ampliaram-se durante os estudos pós-graduados em nível de mestrado na PUCSP, cujas participações em debates e discussões, em congressos, seminários e grupos de estudos,

trabalhos acadêmicos, pesquisas em instituições educacionais de ensino superior, propiciaram uma reflexão sobre a educação jurídica, após a Constituição Federal de 1988, além do estudo da legislação de ensino que norteia a estrutura e funcionamento dos cursos de direito e sua adaptação em relação às novas formas de criminalidade analisadas sob a égide do Estado Democrático de Direito.

Ao lado destas percepções das lacunas existentes nos cursos jurídicos ressaltou-se os elevados índices de reprovações dos egressos das faculdades de Direito nas provas de ingresso na OAB, bem como, nos concursos públicos da área jurídica, além da perceptível dificuldade de alguns alunos que ingressam nos cursos de pós-graduação e sequer conseguem concluí-los. Uma das justificativas deste trabalho decorre do questionamento sobre o que falta a estes discentes. Qual é o perfil do egresso que as faculdades de direito têm formado?

Os índices de reprovação que revelam o despreparo dos profissionais do direito ao ingressarem no mercado de trabalho, aliado às dificuldades dos egressos das faculdades de Direito para esta inserção, assim como os questionamentos dos alunos dos diversos cursos de graduação, constituíram-se em um despertar para a necessidade da realização deste trabalho.

Estes fatores, somados à outra problemática relacionada à adoção da dogmática jurídica como fator limitante da Ciência do Direito, notadamente, no tange à disciplina de Direito Penal, compõem o objeto deste trabalho.

Esta análise crítica direciona-se ao ensino do Direito Penal de forma exemplificativa, pois as falhas e lacunas do mesmo apresentadas neste trabalho refletem-se também para as demais áreas do Direito. A escolha do tema que traz uma análise do ensino do Direito Penal se fez pela intensidade e natureza da tutela que este ramo do Direito dedica aos bens jurídicos, no âmbito individual e também coletivo.

A organização dos cursos de graduação em direito no Brasil e sua história são objeto de vários estudos de elevada relevância, razão que, neste trabalho far-se-á apenas o destaque de alguns aspectos mais significativos atinentes a sua estrutura e funcionamento.

Assim, este objeto de estudo limita-se a questão do ensino jurídico no Brasil ante à consolidação do Estado Democrático de Direito, com enfoque para a disciplina de Direito Penal.

Para a dissertação, abordou-se alguns destaques sobre: o ensino jurídico no Brasil e suas eventuais lacunas e o Estado Democrático de Direito, a educação, o ensino jurídico em crise, o Estado Democrático de Direito e sua consolidação pela promulgação da Constituição Federal de 1988 e o papel destinado ao Direito Penal em contraposição à dogmática jurídica e a real função social do Direito Penal no seio da Universidade diante da necessidade de adaptação à nova realidade social e às novas formas de criminalidade existentes na atualidade.

Ainda como objetivo, indicou-se para possíveis avanços no ensinar do Direito Penal visando contribuir para uma melhor formação dos egressos das faculdades de Direito, preparados para o enfrentamento de novas formas de criminalidade, tais como, a tutela de bens jurídicos coletivos ou difusos, como por exemplo, meio-ambiente, consumidor, combate à corrupção, lavagem de dinheiro, biodireito, células-tronco, informática e tecnologia, além de outras formas de criminalidade como o crime-organizado etc.

O significado ampliou-se por sua relevância para a comunidade científica e acadêmica, especialmente no que tange ao ensino do Direito Penal, e também, para a sociedade como um todo, diante do

momento Constitucional instalado a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, cujos preceitos anunciam e fundamentam a consolidação do Estado Democrático de Direito.

Esta abordagem tornou-se possível por meio do aprofundamento temático sobre: educação, educação e sociedade, educação e ensino superior e legislações gerais, dogmática jurídica, Estado Democrático de Direito, além da organização legislativa dos cursos jurídicos brasileiros. Dessa mesma forma, outras conceituações básicas como educação, Estado Democrático de Direito, função social da Universidade, fundamentos do Direito Penal Democrático foram necessárias também para uma maior compreensão do objeto deste estudo.

A dissertação articula em seus capítulos: uma resenha histórica do ensino jurídico no Brasil, conceituações de educação nas perspectivas de autores clássicos e contemporâneos, concepções conservadora e transformadora da educação superior, Constituição Federal de 1988 e a LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, conceitos relativos ao Estado Democrático de Direito, ideologia, além de abordagens específicas a partir da Ciência do Direito Penal.

O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO – ANÁLISE CRÍTICA DO ENSINO DO DIREITO PENAL –

1 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O título do trabalho é *O ensino jurídico e o Estado Democrático de Direito – análise crítica do ensino do Direito Penal* e tem como objeto a questão do ensino do Direito Penal no Brasil ante à consolidação do Estado Democrático de Direito, após a Constituição Federal de 1988.

Este objeto traz consigo a necessidade de discussão de vários temas, tais como: ensino jurídico em crise, Estado Democrático de Direito e sua consolidação pela promulgação da Constituição Federal de 1988 e o papel destinado ao Direito Penal em contraposição à dogmática jurídica e a real função social do Direito Penal no seio da Universidade diante da necessidade de adaptação à nova realidade e às formas de criminalidade que desafiam o profissional do Direito.

O estudo desses temas inter-relacionados visa contribuir com reflexões sobre os inquietantes desafios na busca da

qualidade do ensino jurídico para a formação profissional dos discentes e, ao final, apontar os reflexos desta problemática para a o ensino jurídico, em especial, para o papel Universidade no ensino da disciplina de Direito Penal ante ao Estado Democrático de Direito.

Para a realização deste trabalho foram feitas visitas e consultas em bibliotecas de instituições de ensino superior, de graduação e pós-graduação em direito, bem como, em outras de interesse para o estudo. Ainda, manteve-se um diálogo constante com especialistas da área jurídica, por meio de entrevistas e contatos via *Internet*. Fez-se também consultas à documentos históricos, leituras de materiais publicados em *sites* da *Internet* de organizações de ensino superior – MEC, ABEDI - , além de órgãos da categoria profissional (OAB) com o objetivo de obter informações consistentes.

Nessa busca de significados procurou-se a comprovação ou não das hipóteses descritas nesta pesquisa, no que concerne à existência de avanços ou não no ensino da disciplina de Direito Penal, sua coerência e as suas contradições em relação ao Estado Democrático de Direito, após a promulgação da constituição Federal de 1988, o que envolveu o estudo dos conceitos de sociedade e educação.

Convém salientar que cada uma dessas abordagens precisa da outra, porque é na sociedade como uma totalidade que se põem a questão social e os problemas sociais.

Nesse sentido, realizou-se com afinco, leituras e reflexões de ampla literatura que abarcam o estudo do tema da pesquisa, razão que se procurou nos conteúdos das obras literárias e produções científicas consultados perceber a pluralidade de idéias e de pensamentos dos estudiosos, as contradições dos cientistas e autores das áreas de educação, de ensino e de ensino-jurídico.

Construiu-se um referencial teórico e metodológico no sentido de visualizar melhor e analisar as perspectivas de sociedade, de educação e ensino superior de direito, a real percepção do conceito de Estado Democrático de Direito, desses autores e de suas propostas para o ensino do direito, notadamente, da disciplina de Direito Penal.

Verificou-se a necessidade de desvelar as visões sociais subjacentes às concepções de sociedade, educação, ensino, formação profissional, Estado Democrático de Direito, ideologia e realidade social.

Utilizou-se, para tanto, do auxílio de Lucien Goldmann¹, para quem na busca da compreensão do objeto de estudo, devem ser realizadas aproximações sucessivas deste objeto a uma estrutura social mais ampla, qual seja, a busca da compreensão das partes que compõem o todo e a busca da compreensão do todo que é composto pelas partes.

Assim, considerou-se neste trabalho, como ponto de partida o ensino do Direito Penal, aproximando-o do Direito Penal, dos conceitos relativos ao Estado Democrático de Direito, às previsões constitucionais e todos estes elementos fundamentais diante da realidade social brasileira em que se inserem. São todos elementos de uma totalidade que precisam ser aproximados entre si para que se efetive um processo de compreensão e explicação.

GOLDMAN preceitua nesse sentido que:

“...o pensamento nunca avança em linha reta, pois toda a verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto, da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece assim como

¹ Lucien Goldmann. *Dialética e Cultura*, p. 6.

*uma perpétua oscilação entre as partes e o todo que se devem esclarecer mutuamente.*²

As posições científicas dos autores clássicos e contemporâneos a respeito da educação e ensino do direito estão imbricadas a duas posturas teórico-sociais fundamentais: a postura que propugna o conservadorismo, por meio da manutenção da educação em seu *status quo*, ou seja, a visão conservadora de sociedade, e a postura transformadora, segundo a qual, tanto a educação como a sociedade são passíveis de mudanças e transformações qualitativas e permanentes.

² Lucien Goldmann. Op. cit., mesma página.

2 – ESCORÇO HISTÓRICO DO ENSINO JURIDICO NO BRASIL

Este capítulo trata dos momentos históricos dos dois primeiros cursos de graduação em Direito no Brasil e o formato adotado para o ensino de Direito desde aquele momento e sua influência para os dias atuais. Relata também os acenos de mudanças do paradigma adotado para o ensino jurídico no Brasil, por meio da Portaria 1886, de 1994 e da Resolução 9, de 2004, do Conselho Federal de Educação.

Os primeiros cursos jurídicos brasileiros foram criados pela Lei de 11 de agosto de 1827, com sede em São Paulo e Olinda, e denominados então de Academias de Direito. O curso de São Paulo foi instalado no Convento de São Francisco, em março de 1828; o de Olinda no Mosteiro de São Bento, em maio desse mesmo ano. Em 1854 passaram a denominar-se Faculdades de Direito e o curso de Olinda foi transferido para Recife. Depois de 42 anos da criação, em 1869 foi implantada a reforma do ensino livre, segundo a qual o aluno não era obrigado a freqüentar as aulas, mas apenas a prestar os exames e obter aprovação. No império, o ensino do Direito se caracterizou por: a) ter sido totalmente controlado pelo governo central, pois os cursos, embora localizados nas províncias, foram criados, mantidos e controlados de forma

absolutamente centralizada e esse controle abrangia recursos, currículo, metodologia de ensino, nomeação dos lentes e do diretor, definição dos programas de ensino e até dos compêndios adotados; b) ter adotado, nas questões metodológicas, as aulas conferência, no estilo de Coimbra; c) ter sido o local de comunicação das elites econômicas, onde elas formavam os seus filhos para ocuparem os primeiros escalões políticos e administrativos do país; d) por não ter acompanhado as mudanças que ocorriam na estrutura social.

Com a República, houve uma significativa mudança, qual seja, a possibilidade da criação das faculdades livres, instituições particulares que podiam funcionar regularmente, sob a supervisão do governo, e que possuíam todas as vantagens e situações inerentes às instituições públicas, podendo, inclusive, expedir os seus próprios diplomas. Esse fato foi apontado como responsável pelo aumento significativo de cursos e de aumento do acesso da classe média ao ensino superior.

Com a possibilidade das faculdades livres, terminou a fase de dualismo exercido por São Paulo e Recife, tendo início um verdadeiro pluralismo em relação aos cursos jurídicos no país. Esse fato, o

aumento dos cursos jurídicos, deu ensejo à várias opiniões tradicionais como fator desencadeante da queda na qualidade dos mesmos.

Entretanto, a dissociação entre o âmbito educacional e a realidade social continuou imperando e surgiram as seguintes alterações no ensino jurídico: a) os currículos dos cursos passaram a direcionar-se às questões profissionalizantes de seus egressos, permanecendo de forma rígida e sem alterações estruturais; b) houve a influência positivista na concepção de Direito e seu ensino, com a manutenção do método didático pedagógico adotado, qual seja, o estilo “aulas conferência”.

Adveio o espírito reformista do então Ministro da Educação, *Francisco Campos*³ que, em 1931, acentuou ainda mais o caráter profissionalizante dos cursos jurídicos, mas acertou ao separar dois tipos de habilitação: o *Bacharelado* e o *Doutorado*, sendo este último destinado à habilitação específica para a docência. Entretanto, esta divisão não obteve êxito.

³ Francisco Campos foi o primeiro titular do Ministério da Educação criado por Getúlio Vargas e defendeu o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou de 1931 até 1961 – Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931. Francisco Campos manifestava-se mencionando que o ensino brasileiro era um “ensino sem professores...”.

San Tiago Dantas⁴, em 1955, salientou que o problema da educação jurídica poderia ser analisado de duas formas: como projeção do problema geral do ensino superior e de todo o sistema educacional e como um aspecto da própria cultura jurídica. Analisando a crise da sociedade brasileira daquele período, relacionava a crise da universidade com a falta de criatividade e falta também de capacidade de inovação no âmbito universitário, definindo-o como “*mero centro reprodutor de conhecimentos tradicionais*”⁵.

Para ele, o Direito já havia perdido sua função quanto ao controle social e estava já com sua credibilidade cada vez mais desgastada. Conforme Horácio Wanderlei Rodrigues insere em sua obra, San Tiago Dantas:

“defendia, então, um movimento que visasse à restauração da supremacia da cultura jurídica e da confiança no Direito, como forma de controle social, devendo esse movimento lançar raízes em uma reforma do ensino, tendo essa como meta

⁴ San Tiago Dantas: Francisco Clementino de San Tiago Dantas nasceu no Rio de Janeiro, em 30 de agosto de 1911 e faleceu no Rio de Janeiro em 6 de setembro de 1964. Graduado em Direito, filiou-se logo após à Ação Integralista Brasileira (AIB). Ativo militante integralista, afastou-se do movimento por ocasião da preparação do levante para depor o presidente Getúlio Vargas, em 1938. A partir de então, passou a dedicar-se à carreira acadêmica e à advocacia.

⁵ San Tiago Dantas, *A Educação Jurídica e a crise brasileira*. In Encontros da UNB, Ensino Jurídico., p. 48.

básica para o desenvolvimento, treinamento e o efetivo desempenho do raciocínio jurídico: “O ponto de onde, a meu ver, devemos partir, nesse exame do ensino que hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica. Quem percorre os programa de ensino das nossas escolas e, sobretudo, quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta coimbrã, vê que o objetivo do atual ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso de institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático”⁶.

Após quase meio século desta fase inicial do ensino jurídico e, em 1962, implantou-se um currículo mínimo, prevendo a possibilidade de expansão para um currículo pleno, conferindo flexibilidade para as Instituições de Ensino Superior e, no entanto, poucas alterações ocorreram nesse sentido.

Assim, até 1972, pouquíssimo se inovou em termos de qualidade e mudanças estruturais e, constatou-se uma verdadeira crise na educação jurídica como um aspecto da crise do próprio Direito e da sua

⁶ Horácio Wanderlei Rodrigues, *Pensando o Ensino do Direito no Século XXI*, p. 27.

cultura pedagógica, fechada em si mesma, envolvendo a ausência do desenvolvimento do raciocínio jurídico junto às escolas de direito.

Em 1972, por meio da Resolução nº 3 do Conselho Federal de Educação, houve então o estabelecimento de um currículo mínimo dos cursos jurídicos que vigorou até o final de 1994⁷.

A Resolução de 1972, visava uma flexibilidade maior e melhor adequação à absorção do mercado de trabalho e realidade social- regional. A partir de 72, vários autores apontaram para os vetores da crise no ensino jurídico, gerando significativas obras nesse sentido⁸.

É nesse período que o curso de direito passa a ser uma das escolhas de graduação mais procurados do país e o número de vagas nas faculdades de direito cresce significativamente, em especial, nas IES privadas.

⁷ Após 1994, entrou em vigor a Portaria nº 1886, de 1994 que alterou sobremaneira as questões curriculares do curso de Direito. Além de ampliar uma série de exigências, estabeleceu um tempo mínimo para a conclusão do curso, tornou obrigatórios vários requisitos como biblioteca com acervo mínimo, realização de monografia etc. A descrição dos itens componentes da Portaria nº 1886 que alterou a questão curricular em 1994 será realizada no item 3.2 deste mesmo capítulo.

⁸ Dentre os diversos autores destacaram-se: Alberto Venâncio Filho, Álvaro Melo Filho, Aurélio Wander Chaves Bastos, Edmundo Lima de Arruda Jr. Horácio Wanderlei Rodrigues, João Baptista Villela, Joaquim Arruda Falcão, José Eduardo Faria, Luis Alberto Warat e Roberto Lyra Filho.

No início da década de 80 a comunidade jurídica acena para a existência de uma crise nos cursos jurídicos e o MEC nomeia uma Comissão de Especialistas em Ensino de Direito, buscando propostas curriculares novas, tendo sido apresentada ao extinto Conselho Federal de Educação que, porém, sem êxito, não foi implantada.

Na década de 90, o Conselho Federal da OAB criou uma comissão denominada Comissão de Ensino Jurídico, com o objetivo de buscar elementos para diagnóstico da situação do ensino no país e elaboração de propostas para a crise apontada. Logo após, o MEC, nomeou nova comissão de especialistas, com objetivo também de formulação de proposta a qual foi aprovada e passou a ser exigida a partir de 1996, ou seja, para os alunos que ingressassem a partir deste ano.

Estes são os fatos mais relevantes, em panorama geral, a fim de demonstrar que o caminhar legislativo na área do ensino do direito, até 1994 tem se revelado tímido e com pouca capacidade de mudanças estruturais, dissociadas em regra da realidade social em que vive na atualidade, o profissional do Direito.

Para o acatamento das propostas elaboradas pelos especialistas envolvidos no processo de diagnóstico da crise do ensino jurídico no Brasil, advieram duas legislações específicas, a portaria nº 1886, de 30 de dezembro de 1994 e a Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004.

A primeira pretendeu fixar as diretrizes curriculares e também o conteúdo mínimo dos cursos e, por sua vez, a Resolução nº 9, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito, são as primeiras legislações para o fim de organizar os cursos jurídicos do país desde 1972.

Dessa forma, pelo período em que emergiram, representam acenos da necessidade de adaptação do ensino ao presente momento constitucional.

A elaboração da Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, foi decorrente da constatação de uma verdadeira crise no ensino jurídico de graduação, ocasionada pelas dificuldades de exegese e aplicação dos vetores contidos na lei anterior, qual seja a resolução do CFE nº 3/72, que, ao ser implantada, pretendia uma flexibilização curricular e metodológica para o ensino do Direito. Assim, eclodiu naquele

momento anterior à edição da portaria, entre as décadas de 80 e 90, a necessidade de uma reforma na organização dos cursos jurídicos.

No ano de 1980 foi escolhida pelo MEC a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, composta por especialistas das várias regiões do país, a fim de reestruturar a formação do currículo mínimo dos cursos jurídicos. Foi elaborada uma proposta de alteração curricular que contava com um primeiro grupo de disciplinas consideradas pré-requisitos para outros dois grupos de disciplinas, relegando para um terceiro grupo as disciplinas de formação profissional.

Entretanto, esta proposta não chegou a ser considerada pelo então Conselho Federal de Educação (atualmente denominado Conselho Nacional de Educação) e pelo MEC.

Somente no ano de 1991, por iniciativa da OAB, foi criada outra comissão para o mesmo estudo, avaliação e diagnóstico da situação dos cursos de graduação em Direito, denominada Comissão de Ciência e Ensino Jurídico composta por renomados professores da área⁹.

⁹ As conclusões desta avaliação foram publicadas pela Ordem dos Advogados do Brasil, sob o título: OAB – Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas, em 1992.

Após dois anos, o próprio Conselho Federal da OAB realizou uma avaliação publicada sob o título: *OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação*, na qual classificou os cursos jurídicos do país, particulares e públicos, com base em um questionário distribuído para as entidades de ensino.

No mesmo caminho e no sentido de apresentar uma proposta para solucionar as deficiências do ensino na área jurídica de graduação, o MEC nomeou nova comissão de Especialistas de Ensino de Direito, composta pelos professores Paulo Luiz Netto Lobo, Silvino Joaquim Lopes Neto como presidente e pelo professor José Geraldo de Souza Junior.

O objetivo foi o de avaliar três questões principais, quais sejam: *elevação da qualidade, avaliação interna e externa e reforma dos currículos*. Esta comissão organizou reuniões regionais, ouvindo representações da área do ensino jurídico em Recife, Porto Alegre e São Paulo, onde aconteceu o Seminário sobre “Elevação da qualidade e avaliação” que culminou em conclusões publicadas em dezembro de 1993. Após a conclusão dos trabalhos desta comissão, em forma de anteprojeto, foi encaminhada a proposta para o Conselho Federal de Educação que, em razão de sua extinção, teve seu encaminhamento ao Ministro da Educação

Murilo Hingel. Este relevante trabalho resultou na Portaria nº 1.886, em 30 de setembro de 1994, acatando as sugestões realizadas.

Assim, com toda a legitimidade emanada das entidades de classe educacionais, educadores da área jurídica, além da participação dos diretórios acadêmicos, professores de Direito, define-se a *ratio essendi* da portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, que trouxe significativas mudanças para aquele momento, as quais serão elencadas a seguir:

- A carga horária total do curso que era de 2.700 horas/aula, passou a ser de 3.300 horas e o tempo mínimo de duração do curso que na norma de 1972 era de 4 a 7 anos, passa a ser de 5 anos e máxima de 8 (oito) anos;
- A pesquisa, o ensino e a extensão obrigatoriamente devem estar interligados e são obrigatórias; eram itens abordados de forma tímida pela lei de 1972;
- As atividades complementares compõem de 5 a 10% por cento da carga horária total para atividades complementares, que inclui pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno, ao passo que anteriormente, este tema era ignorado;

- O acervo bibliográfico, com previsão inexistente nas legislações educacionais, passou a ter a exigência mínima de 10.000 (dez mil) volumes de obras jurídicas, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação;
- Foi estabelecido como **conteúdo mínimo**, além da obrigatoriedade do estágio, as matérias: **fundamentais** (Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica); ética (geral e profissional), sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado) e as **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);
- Determinou a possibilidade de opção por áreas de especialização a partir do 4º ano;
- Fixou como obrigatória a elaboração e defesa de monografia, perante banca examinadora, com tema e orientador escolhidos pelo aluno, anteriormente sem previsão alguma.
- Tornou obrigatório o estágio supervisionado a integrar o currículo pleno pela instituição de ensino superior, com carga horária mínima de 300 horas atividade, com atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob o controle e orientação do núcleo de prática jurídica e o núcleo de prática jurídica deveria ser coordenado por professores do curso, dispendo de instalações adequadas para o treinamento das atividades profissionais de advocacia, magistratura,

ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público;

- Intercâmbio de alunos e docentes.

Assim, vários dos pontos detectados como decorrentes da crise foram previstos de maneira adequada na Portaria em tela, revelando avanços nesta legislação que regulamenta o ensino jurídico no país.

No mesmo caminhar, a Resolução nº 9, de 2004, regulamentando a estrutura e funcionamento dos cursos jurídicos, partiu das idéias inovadoras da Portaria nº 1886/1994, anteriormente descrita, para então, avançar na questão da qualidade do ensino de direito.

Antes que se possa imaginar que a Portaria nº 1886/1994 foi revogada pela Resolução nº 9/2004, importante ressaltar que o conteúdo da Portaria nº 1.886 no que tange à alguns itens de suma importância como por exemplo a obrigatoriedade da defesa da monografia ao final do curso, a duração mínima de 5 anos para os cursos, continua em vigoe.

Para esta análise se faz necessária uma breve colocação sobre as previsões das LDBs atual e anterior, ou seja, a Lei nº 4.024/1961 foi alterada pela Lei nº 9.131/95, que estabeleceu a competência para deliberar sobre as diretrizes curriculares nos cursos de graduação como sendo do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Superior. Logo no ano seguinte, em 1996, entrou em vigor a Lei 9.394 - atual LDB - que não fez referência a esta competência, mas estabeleceu expressamente que a anterior LDB (Lei 4.024/1961) fora revogada, exceto em relação aos artigos alterados pela lei de 1995, a Lei 9.131/1995. Ou seja, diante da ausência de referência em relação a esta competência pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação atual, continua então em vigor, por força de lei anterior não revogada, a competência da CES-CNE para esta deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação em relação aos cursos de graduação.

Dessa forma, com a atribuição de competência estabelecida pela lei, a CES - Câmara de Ensino Superior do CNS - Conselho Nacional de Educação, lastreada nos princípios constitucionais mencionados no início deste item, iniciou em 1997 um trabalho para a elaboração das diretrizes curriculares em todas as áreas do conhecimento, em nível de graduação, o que resultou inicialmente, no parecer nº

776/1997¹⁰ que assegurava a flexibilidade e qualidade no ensino a ser oferecido aos estudantes.

Com base nesse parecer, a SESU - Secretaria de Educação Superior convocou, a fim de colaborar com o processo de elaboração das diretrizes curriculares com suas respectivas sugestões, as IES - Instituições de Ensino Superior, publicando para tanto, as informações básicas¹¹ necessárias para esta contribuição.

Nessa cronologia de acontecimentos, foi aprovado pelo Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação cujo texto incluía

¹⁰ 1) O parecer elaborado em 1997, nº 776, estabeleceu os seguintes princípios para a elaboração das diretrizes curriculares: 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino aprendizagem que comporá os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos; 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação; 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividade de extensão; 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

¹¹ As informações do edital basearam-se no Parecer 776/1997.

como objetivo de estabelecer diretrizes curriculares assegurando a flexibilidade e diversidade de programas de estudos oferecidos nas diversas IES – Instituições de Ensino Superior de forma a atender melhor às necessidades de suas clientelas e as peculiaridades regionais em que se inserem.

Portanto, a revelar uma verdadeira tendência nacional para o direcionamento das diretrizes curriculares, além dos dispositivos constitucionais, da LDB e do parecer do Conselho Nacional de Educação, naquele momento, em 2001, passou a regulamentar expressamente a matéria a Lei Federal, nº 10.172¹², prevendo a flexibilidade curricular.

Após a aprovação do PNE - Plano Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Educação editou o parecer nº 583/2001, no mesmo rumo principiológico do parecer nº 776/1997, fixando praticamente os mesmos parâmetros para a elaboração das diretrizes curriculares mencionados na convocação do MEC-SESU mencionadas na nota mencionada na página anterior.

¹² Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação.

Assim, com base nesta legislação, foram elaboradas pelas Comissões de Especialistas do MEC/SESU, várias propostas de diretrizes curriculares, as quais foram analisadas pelo Conselho Nacional de Educação que editou o seu primeiro parecer sobre o assunto em abril de 2002, de número 146. Importante ressaltar a respeito do Parecer nº 146 é a diferenciação evidente que o mesmo realiza entre os conceitos de currículo mínimo e das diretrizes curriculares nacionais.

O parecer sofreu inúmeras restrições, dentre as mais importantes, uma manifestação do Conselho Federal da OAB questionando a ausência de previsão de duração os cursos, externando a não concordância com a optatividade da monografia, assim como a não previsão da composição mínima do acervo bibliográfico, entre outros pontos em relação a previsão mínima de conteúdo das disciplinas formadoras do eixo de formação fundamental.

No mesmo sentido, colaciona Horácio Wanderlei Rodrigues que a ABEDI, direcionou as suas críticas diretamente ao MEC, fundamentando que *a Portaria 1.886/94 nasceu das discussões do seio acadêmico, da participação das Comissões de Especialistas, do Seminário Nacional dos Cursos de Direito, cujas diretrizes ofereciam os fundamentos da elevação de qualidade desejada e correspondiam adequadamente ao*

*perfil profissional a que a comunidade acadêmica aspirava*¹³. Repudia assim, a eliminação do caráter nacional dos cursos, suprimindo os conteúdos materiais mínimos e a infeliz possibilidade de conclusão do curso em apenas 3 (três) anos.

Em posição igualmente contrária à adoção do Parecer, também se posicionou o Colégio Brasileiro de Faculdades de Direito, em encontro nacional realizado em junho de 2002, definindo pontualmente as deficiências contidas no Parecer CNE/CES 146/2002 e, em favor da manutenção de várias das previsões descritas na portaria nº 1.886/94.

Houve também, o repúdio da OAB que impetrou Mandado de Segurança (nº8592/2002) junto ao STJ, e obteve a Segurança, para a desconsideração do Parecer no que tange à autonomia das Instituições de Ensino Superior, e apontou em especial, as Instituições de Ensino Privadas como a maior preocupação em relação a esta flexibilização, classificando-as como responsáveis pela expansão desmedida dos novos cursos jurídicos deficientes do país.

¹³ Horácio Wanderlei Rodrigues, *Pensando o Ensino do Direito no Século XXI*, p. 118.

Em face desta divergência e das posições adotadas pelo órgão de classe profissional e pela comunidade acadêmica, o Conselho Nacional de Educação não transformou o Parecer em Resolução e o Parecer nº 100, que tratava da possibilidade de redução da duração do curso, nem foi homologado pelo Ministério da Educação.

Após esse conturbado período, o CNE/CES emitiu o Parecer nº 55, de março de 2004 o qual, após o pedido de Reconsideração pela ABEDI-Associação Brasileira de Ensino de Direito, seguida também do Parecer nº 211, também de 2004 e da Resolução do CNE/CES nº 9/2004¹⁴ que ao final fixou as novas diretrizes curriculares para os cursos de Direito.

Ao final, o texto da Resolução nº 9/2004 não acatou o pedido de Reconsideração da ABEDI no que tange à carga horária e ao tempo de duração dos cursos de Direito, tendo sido os demais pedidos atendidos e considerados pela CES/CNE. Entretanto, como foi omissa esta Resolução a respeito do tema, entende-se que a Portaria nº 1886 foi apenas derogada, ou seja, revogada em sentido amplo apenas em relação aos temas tratados pela norma posterior, continuando assim, em vigor o tempo

¹⁴ A partir da Edição desta Resolução houve a edição de outro Parecer do CNE/CSE nº 329/2004 e a apresentação de novo Pedido de Reconsideração pela ABEDI.

mínimo estabelecido anteriormente e a obrigatoriedade de monografia ao final do curso.

A Resolução nº 9 faz destaque para a importância do projeto pedagógico e seus objetivos mencionando que toda a organização dos cursos *se faz por meio de seu projeto pedagógico*.

Nesse sentido, *mister se faz o entendimento do conceito, objetivos e extensão do projeto pedagógico, a que se destina, qual sua ratio essendi*.

O projeto pedagógico de um curso traduz-se por ser o seu instrumento teórico metodológico que define a política voltada para a organização administrativa e pedagógica de uma escola. Seus princípios e finalidades são elementos de caráter político e filosófico, caracterizados como eixos norteadores na construção do projeto. Enfim, é o projeto pedagógico que define e expressa o rumo ao qual a escola deverá seguir, contidas nele as concepções de homem, de sociedade e de escola. Mais do que esses parâmetros, nele estará expressa a ideologia, os paradigmas e, em especial, é uma forma, é um meio onde revelar-se-ão as idéias e os objetivos a serem desenvolvidos no âmbito da escola, na inter-relação entre docentes, discentes e administração.

Em sentido etimológico, projeto vem do latim, *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Assim, ao se construir um projeto pedagógico, estar-se-á planejando o que se tem intenção de fazer, de realizar, ou ainda, de revelar em seus envolvidos, sejam eles: discentes, docentes, comunidade e sociedade. Na verdade, realizar um projeto, é antever um futuro diferente do presente.

Bem mencionadas as palavras de Moacir Gadotti para quem:

“todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores”¹⁵.

¹⁵ Moacir Gadotti, *Educação básica e Educação Superior – Projeto Político Pedagógico*, p. 15.

Assim, o projeto pedagógico é muito mais do que um agrupamento de planos de ensino e de uma mera descrição de atividades a serem desenvolvidas no âmbito da escola. O projeto pedagógico busca um rumo, uma direção e revela-se como compromisso definido de forma coletiva e por isso, é também um projeto político. É político porque tem compromisso com a formação do cidadão. Há, no dizer de Mário Ozório Marques¹⁶, *uma indissociabilidade entre as definições política e pedagógica*. E complementa a educadora VEIGA “o projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforma as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão”¹⁷.

De forma muito coerente com o pensamento dos educadores mencionados, revelou-se o conteúdo da Resolução nº 9, ao prescrever que o projeto pedagógico do curso de direito deverá conter:

¹⁶ Mario Ozório Marques, in VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Pedagógico: A marca da escola*, Revista Educação e Contexto, Projeto Pedagógico e identidade na escola, n 18, Ijuí, Unijuí, abril e junho, 1990, p. 23.

¹⁷ GADOTTI, Moacir. *Educação básica e Educação Superior – Projeto Político Pedagógico*, Papirus, Campinas-SP, 2004, p. 15.

“...a concepção e os objetivos gerais do curso; as condições objetivas de oferta e a vocação do curso; as cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; as formas de realização da interdisciplinariedade; os modos de integração entre teoria e prática; as formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; os modos de integração entre graduação e pós-graduação (quando houver); o incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário ao prolongamento da atividade de ensino como instrumento para a iniciação científica; a concepção e composição das atividades do estágio curricular supervisionado além da forma de implantação do núcleo de prática jurídica; a concepção e composição das atividades complementares e a inclusão obrigatória do trabalho de curso”.

Ao lado desta descrição, a resolução ainda prevê que toda a organização do curso, externando quais são os objetivos a serem inseridos no projeto pedagógico do curso em relação às expectativas do perfil a ser revelado na formação final dos egressos, quais sejam: *uma 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; postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica a fim de bem exercer o exercício da ciência do direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.*

E ainda, em seu artigo 2º, a Resolução nº 9 prevê que o projeto pedagógico deverá externar os componentes da organização do curso que são: *o perfil do formando, as competências e habilidades; os conteúdos curriculares, o estágio supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de conclusão de curso obrigatório, o regime acadêmico de oferta e a duração do curso.*

Quanto à duração mínima dos cursos, a Resolução nº 9/2004, é omissa. Esta lacuna é negativa e poderá comprometer sobremaneira a qualidade dos cursos. Assim, em face desta lacuna, após a edição da Resolução em tela, por provocação da OAB, manifestou-se o STJ-Superior Tribunal de Justiça a respeito da limitação da autonomia das IES para a fixação do tempo mínimo de duração dos cursos, para quem, “permitir que um curso de graduação em Direito tenha a duração mínima de três anos e deixar a cada universidade e instituição de ensino superior escolher o currículo do curso, configura clara ofensa aos ditames constitucionais e legais. E continua... “*Se as inovações ocorressem com logicidade e de acordo com a natureza das coisas, era de esperar o aumento da carga letiva, e não o contrário, em face de novas necessidades oriundas de recentes conquistas e da maior complexidade da vida moderna*”.

Nesta esteira, há que se ressaltar o motivo pelo qual iniciaram-se as edições de novas regulamentações a respeito das diretrizes curriculares dos cursos de Direito. Assim, após o período compreendido entre as décadas de 80 e 90, constatou-se uma verdadeira crise de qualidade nos cursos jurídicos, seguida de estudos da comunidade acadêmica, diretórios acadêmicos, órgão profissional de representação dos advogados (OAB), professores, educadores a fim de reestruturar e, sobretudo, ampliar os conteúdos existentes até aquele momento nas faculdades de direito. Decorrente desta necessidade de melhoria na qualidade é que foi editada a Portaria nº 1.886/1994, tornando obrigatórios vários itens indicadores de qualidade, conforme se mencionou retro.

Desse modo, a Resolução nº 9, de 2004, não poderia ter o objetivo de retrocesso, deixando relegada à simples liberalidade das IES tornar o tempo de conclusão do curso reduzido a ponto de tornar-se incompatível com o período necessário ao amadurecimento do aprendizado dos discentes. Em interpretação consentânea com o espírito das reformas, a flexibilidade curricular e organizacional deve ser entendida como objetivando sempre critérios para a melhoria dos cursos.

Mesmo que estivéssemos diante de uma situação de 3 (três) anos com excelência de aulas, não seriam estes suficientes para a boa formação do acadêmico. Nesse sentido, o autor Pedro Demo ao tratar do tema educação e qualidade, aponta que é um equívoco pretender confronto dicotômico entre quantidade e qualidade, pois ambos são dimensões que fazem parte da mesma realidade, ou seja, não são fatores estanques, “*mas facetas do mesmo todo*”¹⁸. Menciona ainda a indissociabilidade destes critérios exemplificando a própria *vida*, para qual será sempre bom que se viva *muito*, mas que se viva muito e *bem* ao mesmo tempo. Ou seja, ainda que se tenha um curso maravilhoso e adequado, sendo o mesmo de 3 (três) anos de duração, cursados pelos discentes com toda a qualidade, não há que se falar em suficiência neste tempo exíguo.

Assim, diante da lacuna operada pela Resolução do CNE, a de nº 9, os autores da área do Direito Educacional vêm se manifestando como é o caso de Horácio Wanderlei Rodrigues¹⁹: “*existindo lacuna, necessário é, por meio dos elementos de integração do Direito eliminá-la. E a tradição histórica, nessa situação, não pode ser omitida, quer a considere como costume, como definidora de um princípio geral ou*

¹⁸ Pedro Demo, *Educação e Qualidade*, p. 9.

¹⁹ Horácio Wanderlei Rodrigues, *Pensando o Ensino do Direito no Século XXI*, p. 245.

mesmo como elemento para a aplicação da analogia. E em se tratando de tempo de duração dos cursos de Direito, o padrão histórico nacional é extremamente claro: em aproximadamente 180 anos de ensino do Direito, o tempo mínimo de duração do curso foi de 5 (cinco) anos durante 158 anos, de 4 em apenas 22 anos (de 1973 a 1995, sob a égide da Resolução do CFE nº 3/72).

Entretanto, ao lado da sugestão de Horácio Wanderlei Rodrigues que se utiliza da interpretação histórica para fundamentar a necessidade de definição do tempo de duração dos cursos como sendo mínimo de 5 (cinco) anos, entendemos que, embora a Resolução em tela tenha previsto expressamente que a Portaria anterior, a 1886 tenha sido ab-rogada em suas disposições, entendemos que ocorreu uma derrogação, ou seja, revogação em parte da norma, sendo certo que, no tange à duração dos cursos, a Portaria nº 1886 continua em vigor com a duração mínima de 5 (cinco) anos para os cursos jurídicos.

Quanto à organização dos cursos, a Resolução nº 9/2004, determina-a em três partes que se separam quanto ao seu objetivo e conteúdo: eixo de formação fundamental; eixo de formação profissional e eixo de formação prática.

O eixo de formação fundamental, em previsão inovadora com relação a 4 (quatro) deles, prevê 8 (oito) conteúdos a serem ministrados aos alunos que são: Antropologia, Ciência Política, História, Psicologia, Ética, Sociologia, Filosofia e Economia. Este eixo de formação fundamental tem o objetivo de relacionar o Direito com estas outras áreas do saber, restando a cargo do projeto pedagógico do curso relacioná-los com o estudo do Direito.

Esta previsão da Resolução em tela é das mais brilhantes a nosso ver, pois tende à trazer à luz conceitos mais amplos que permitirão momentos mais reflexivos aos bancos acadêmicos.

Nesta divisão de eixos, merece especial atenção a inovação da inserção das disciplinas: Antropologia, Psicologia, História e Ciência Política.

Seria de *mister* importância e o tema justificaria um estudo aprofundado da inserção destas disciplinas no eixo de formação fundamental dos cursos jurídicos, contudo, nos ateremos a explicar qual a importância e o que se pretende na Resolução nº 9 com este agregar de conteúdo.

A inserção destas disciplinas visa uma formação do acadêmico de direito direcionada às práticas cidadãs e humanistas.

O perfil dos egressos dos cursos de direito, até o momento sempre foi direcionado para uma formação basicamente profissional, ou seja, tecnicista. A significativa preocupação da OAB foi no sentido de uniformização dos conteúdos de caráter profissional, sequer mencionando em todas as suas manifestações, as questões relacionadas ao eixo de formação fundamental. Preocupa-se a entidade de classe em uniformizar os cursos de direito em relação à quantidade de livros de Direito Civil ou de Processo Civil que serão estudados, mas no que tange às questões que relacionam as ciências da humanidade e da cultura, como ciência social e comportamental, como é o caso da inserção da Antropologia como obrigatória.

Ressalte-se que, a motivação do Mandado de Segurança impetrado em relação ao CNE por parte da OAB foi a duração mínima dos cursos e a uniformização do eixo de formação profissional e não a responsabilidade de formação do profissional humanista e cidadão. Esses são parâmetros a serem (re) pensados.

A Antropologia visa o conhecimento completo do homem, o que torna suas expectativas muito mais abrangentes. Dessa

forma, uma conceituação mais ampla a define como a ciência que estuda o homem, suas produções e seu comportamento.

Assim, de maneira exemplificativa, mencionamos a Antropologia, ressaltando que, ao lado dela estão com igual importância a psicologia, a ciência política e o estudo da história.

De outro lado ainda, importará especialmente o direcionamento e os objetivos a serem descritos nos planos de ensino e no projeto pedagógico do curso, pois de nada adiantará o estudo da Antropologia se direcionado ao entendimento do homem como ser estático, situado em uma sociedade que não se quer transformar.

Volta-se então à importância do projeto pedagógico, seus objetivos e o que se pretende dos seus egressos.

Quanto à indissociabilidade do ensino-pesquisa e extensão, a Resolução 9 preceitua, em seu artigo 3º:

O curso desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão, interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de Ensino Superior, de forma a atender às necessidades de formação

fundamental, sócio política, técnico jurídica e prática do bacharel em direito”.

Na mesma tônica, a Constituição Federal, em seu artigo 207:

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

E ainda, na LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Art. 43 – A Educação superior tem por finalidade:..

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

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

Com os fundamentos anteriormente citados, é um dos pontos altos da Resolução nº 9, a previsão do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão. Mas a norma vai além do que prevê-los, e os coloca como indissociáveis entre si, significando que os elementos desta tríade devem estar compostos em uma mesma estrutura, formando um único sistema.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR

O presente capítulo trata do significado do tema de *educação*, das legislações mais abrangentes que estabelecem em todo o território nacional as concepções, objetivos e princípios da educação e do ensino superior, diretamente relacionadas ao tema em questão por constituírem-se em fundamentos para a construção das políticas educacionais brasileiras e, portanto, dos currículos em nível nacional.

A abordagem deste tema é fundamental pois propicia a este estudo subsídios para o confronto entre os conceitos de Educação Moderna e as práticas realizadas no âmbito das faculdades de Direito.

3.1 CONCEITUAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO;

Educação, preceitua o dicionário da língua portuguesa, constitui-se no ato ou efeito de educar-se; aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino;

preparo, desenvolvimento metódico de uma faculdade²⁰. E ainda, educar significa dar a alguém todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade; transmitir saber, instruir²¹.

Regina Fonseca Muniz²², a respeito do significado de educação, quando analisa Ricardo Marin²³, coloca que o termo, na sua etimologia, como afetado por uma dupla influência: ou entendiam-no como desenvolvimento das possibilidades interiores do homem, onde o educador apenas as exteriorizava (nativismo), ou consideravam-no como conhecimento humano adquirido pela experiência (empirismo). Os dois vocábulos latinos *educare* e *educere*, de origem etimológica do verbo educar, encerram esta dupla concepção. O termo *educare* compreende um processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano em geral, visando sua melhor integração individual e social. Neste contexto, tal verbo significa criar, alimentar, subministrar o necessário para o desenvolvimento da personalidade. *Educere* possui o sentido etimológico inclinando-se por uma educação em que o mais importante é a capacidade interior do

20 Antonio Houaiss, *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, p. 1100.

21 Ibid, p. 1101.

22 Regina Maria Fonseca Muniz, *O Direito à Educação*, p. 7.

23 Ricardo Ibañ Marin, *Possibilidade Y Necesidad de la educación*, In *Filosofia de la Educación hoy*, Altarejos Masota, Ed. Dykison, 1991, p. 376, apud Regina Maria Fonseca Muniz, op. cit p. 8.

educando cujo desenvolvimento só será decisivo se houver dinamismo interno.

Apoiada em Fernando Savater²⁴, a mesma autora prossegue e coloca que além da diversidade conceitual entre nativismo e empirismo, o termo educação tem sido usado com diversos significados no decorrer da história, no que tange aos seus objetivos e funções. Empregado em sentido amplo designa tudo aquilo a ser feito para desenvolver o potencial humano; e, em sentido estrito para limitar o seu objetivo a determinado aspecto, como instrução e educação.

Essa diferença entre as visões conceituais, de um lado a educação, propriamente dita, e de outro a instrução, tem sua origem na educação grega. Na *polis* grega, cada função era exercida por um orientador. Havia o pedagogo cuja função era a orientação educacional no âmbito do lar, com o objetivo de formação do caráter e iniciação nos valores gregos, desenvolvendo os valores da integridade moral do educando. De outro lado, havia o professor com a função instrutora de iniciação à escrita, matemática, o que era considerado de menor importância do que a instrução. Nos dias atuais, entretanto,

²⁴ Catedrático de Filosofia da Universidade Complutense de Madrid. Nascido em 1947. Como escritor, suas obras abrangem ensaios Filosóficos, político e literário.

diferenciar educação de instrução, privilegiando uma em detrimento da outra, não é mais relevante, pois para a real formação do ser humano, necessário se faz a junção dos dois conceitos. O indivíduo deve prezar por seus valores morais e éticos para a formação de sua personalidade ao lado de procurar conquistar conhecimentos técnicos. Ou seja, este cidadão não será um profissional íntegro se não conhecer os valores da verdade, da justiça, da coragem mesmo com toda a técnica embutida em seus conhecimentos.

Estas posições são externadas por Fernando Savater quando menciona: “*Não se pode educar sem, ao mesmo tempo, ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia*”²⁵.

A educação traz em si uma amplitude que engloba a instrução. Seu objetivo é dotar o homem de integridade para que possa utilizar-se do cabedal técnico que recebeu com competência.

Nesta abordagem conceitual de Educação, mister se faz a menção a um dos pensadores clássicos, Émile Durkheim²⁶, para quem:

²⁵ Fernando Savater, *O valor de educar*, p. 58.

²⁶ Nascido na pequena cidade francesa Épinal. Educado sob valores rígidos, possuía traço de personalidade marcado pela busca da ordem das coisas. Perdeu seu pai quando era ainda muito jovem, assumiu responsabilidade familiar precocemente. Realizou seus estudos superiores em Paris, na época em

“...não há uma educação ideal, perfeita, apropriada a todos os homens indistintamente, mas que é variável de acordo com o tempo e o meio. Segundo o autor, nas cidades gregas e latinas, a educação levava o indivíduo a obedecer cegamente à coletividade e a tornar-se uma coisa da sociedade”²⁷.

Para o mesmo autor, “...a Educação consiste numa socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós, pode-se dizer que existem dois seres. Um, constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmos e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que poderia chamar de SER INDIVIDUAL. O Outro é um sistema de idéias, sentimentos e hábitos, que exprime em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças ou práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda espécie. Seu conjunto forma o SER SOCIAL. Constituir esse ser social em cada um de nós – tal é o fim da educação”²⁸.

que a Universidade passa a rumar os caminhos das ciências físicas e naturais. Foi influenciado sobremaneira por este período, a ponto de ter em sua ciência social, proposições típicas da biologia, na qual a sociedade apresentava-se como um corpo social, semelhante ao corpo humano, onde cada órgão possui sua função específica, interdependentes entre si para que o funcionamento seja harmônico.

²⁷ Émile Durkheim, *Educação e Sociedade*, p. 41-2.

²⁸ Émile Durkheim, *Educação e Sociedade*, p. 41-42.

Entretanto, as concepções de Educação e Sociedade propugnadas por Durkheim originaram uma série de teorias pedagógicas que contém proposições diferentes entre si nos seus objetivos e métodos, sendo consideradas conservadoras em razão de centrar a sociedade como soma de indivíduos a serem preparados para a vida social por meio da educação. Assim, segundo Paulo Meksenas, as idéias de Durkheim são conservadoras *“por partirem do princípio de que o mundo atual não deve ser alterado. Para elas, a tarefa da educação não é a transformação da sociedade capitalista, mas sua reprodução através da adaptação dos indivíduos à vida social”*.²⁹

E continua Paulo Mekesenas, mencionando que:

*“ao contrário do que preceituava Durkheim, para quem a sociologia era a ciência que contribuiria para levar a sociedade capitalista à perfeição, Karl Max considerava que a sociedade capitalista sempre seria imperfeita; conseqüentemente, o único caminho para a superação dos problemas sociais seria a luta política para a construção de uma nova sociedade: o socialismo”*³⁰.

²⁹ Paulo Mekesenas, *Sociologia da Educação – Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social*, p. 47.

³⁰ Ibidem, mesma página

Paulo Freire, ao posicionar-se a respeito dos objetivos da Educação, condenou a proposta educacional que relega o aluno a um mero receptor de informações pois, para ele, *“a educação que liberta é aquela que faz com que o aluno desenvolva uma consciência crítica e participe ativamente no processo de aprendizagem, pois só assim o homem torna-se efetivamente livre”*.³¹

Ainda com relação à concepção de educação, Gabriel Chalita manifesta-se no sentido de que lastreia-se em 3 (três) pilares de habilidades:

“cognitiva, social e emocional que não se dissociam. A cognitiva refere-se à habilidade de absorver o conhecimento e de trabalhá-lo de forma eficiente e significativa. Não se trata de um cognitismo que ignora outras dimensões da aprendizagem como a social e a emotiva. Falar em habilidade cognitiva significa falar em seleção de conteúdos adequados para cada nível escolar. A habilidade social, de outro lado, é a preparação para a convivência em uma sociedade plural. E, por derradeiro, a habilidade emocional, considerada o grande pilar da educação, condiciona as duas primeiras (cognitiva e social). A emoção deve ser trabalhada para a finalidade de desenvolver a

³¹ Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, p. 67.

*cognição e a sociabilidade. O que requer paciência, é um processo continuado porque as coisas não mudam de uma hora para outra, diferentemente da simples memorização*³².

A emoção, no dizer do autor:

*“...trabalha com a liberação da pessoa humana,... é a busca do foco interior e exterior de uma relação do ser humano com ele mesmo e com o outro, o que dá trabalho, demanda tempo e esforço, mas é o passaporte para a conquista da autonomia e da felicidade”*³³.

Para melhor reflexão ainda dos conceitos e componentes do significado de Educação, Edgar Morin, propugna pelos seguintes fatores como fundamentais à educação do futuro: “ 1) o conhecimento; 2) os princípios do conhecimento; 3) o ensino da condição humana; 4) o ensino da identidade terrena; 5) o enfrentamento das incertezas; 6) o ensino da compreensão; 7) a ética do gênero humano ”³⁴.

³² Gabriel Isaac Chalita, *Educação-A solução está no afeto*, p. 191.

³³ Ibid., p. 233.

³⁴ Edgar Morin, *Os Sete Saberes Necessários a Educação do Futuro*, p. 47.

Assim, afirma que a “*educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana e que conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo e não separá-lo dele*”, e continua... “*os seres humanos devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano*”³⁵

Continua Edgar Morin sobre a principiologia educacional adequada ao século XXI, esclarecendo que, o conhecimento, para que seja pertinente, deverá ser conseqüente à educação baseada nos seguintes princípios: *Contextual; Global; Multidimensional e Complexo*.

Com relação ao princípio *contextual*, entende que as informações e os dados necessários ao conhecimento apenas adquirem sentido dentro de seu contexto. Como por exemplo, a utilização da palavra amor, quando direcionada ao contexto religioso adquire sentido diverso de quando empregada para definir sentimento no contexto profano.

³⁵ Ibid, mesma página.

Quando fala-se em princípio *global*, quer dizer-se que as informações somente podem ser adequadamente entendidas quando compreendidas nas relações entre o todo e as partes. Refazendo-se o todo pode-se conhecer as partes. No dizer de Edgar Morin, “*o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas partes estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo*”³⁶. Toma como exemplo o autor, dizendo que, *tanto no ser humano como nos outros seres vivos, existe a presença do todo no interior das partes: cada célula contém a totalidade do patrimônio genético de um organismo policelular; a sociedade como um todo está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas*”³⁷.

Passa-se agora, ao princípio *multidimensional*, segundo o qual o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional:

“A sociedade comporta as dimensões: histórica, econômica, sociológica, religiosa, entre muitas outras. O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir esses

³⁶ Edgar Morin, *Os Sete Saberes Necessários a Educação do Futuro*, p. 47.

³⁷ Idem, mesma página.

dados. Para melhor identificar este princípio, temos a dimensão econômica que está em inter-retroação permanente com todas as outras dimensões humanas”³⁸.

Da interligação das diversas categorias de construção da realidade, mesmo que diferentes, mas interligadas, interativas, interdependentes, há a *complexidade*, que é a união entre a unidade e a multiplicidade. O conhecimento pertinente deve enfrentar essa complexidade. A Educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global³⁹.

Complementando as idéias de Edgar Morin a respeito de educação, salienta Dermeval Saviani, referindo-se à educação e seu objetivo:

“...A Educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem? Uma visão histórica da Educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes

³⁸ Edgar Morin, *Os Sete Saberes Necessários a Educação do Futuro*, p 38.

³⁹ Ibid p. 39.

*exigências das diferentes épocas. Mas a preocupação com o homem, esta é uma constante*⁴⁰.

E continua “... do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Trata-se, pois, de uma tarefa que deve ser realizada.”⁴¹

A respeito da promoção do homem, Dermeval Saviani afirma que:

*“... é preciso, então, encarar o problema do ponto de vista da realidade existencial concreta do homem brasileiro... uma análise mais detida revelará que o homem brasileiro, no geral, não sabe tirar proveito das possibilidades da situação e, por não sabê-lo, freqüentemente acaba por destruí-las. Isto nos revela a necessidade de uma educação para a subsistência: é preciso que o homem brasileiro aprenda a tirar da situação adversa os meios para sobreviver*⁴².

⁴⁰ Dermeval Saviani, *Do senso comum a consciência Filosófica*, p.29.

⁴¹ Ibid, p. 38.

⁴² Ibid, p. 40.

Prossegue abordando os objetivos da educação, considerando o quanto são precárias as condições de liberdade do homem brasileiro, marcado por uma tradição de inexperiência democrática, marginalização econômica, política e cultural, razão que salienta a necessidade de uma *educação para a libertação: é preciso saber escolher e ampliar as possibilidades de opção*⁴³.

O autor, em sua proposta de educação afirma que o homem brasileiro, para intervir na sua situação necessita adquirir a consciência das suas possibilidades e dos seus limites, o que só se adquire através da comunicação. Motivo que propõe como o terceiro objetivo: *A Educação para a Comunicação*.

Complementa a sua proposta quanto aos objetivos educacionais propondo *A Educação para a Transformação* o qual, juntamente com os objetivos anteriormente citados, somente será atingido com uma mudança sensível do panorama nacional atual, quer geral, quer educacional.

Conclui o autor dizendo que, para realizar esses objetivos educacionais serão necessários instrumentos, ou seja, é

⁴³ Dermeval Saviani, *Do senso comum a consciência Filosófica*, p.40

*preciso buscar nas ciências elementos que nos permitam estruturar técnicas adequadas para se atingir os objetivos propostos*⁴⁴.

Concorde-se com Regina Fonseca Muniz em suas reflexões sobre os diferentes pensamentos de estudiosos da educação quando ressalta que o legado educacional deixado por eles parece ter caído no esquecimento, vista a forma como é tratada hodiernamente a educação. Diz a autora que é preciso resgatar a filosofia educacional baseada na perfeita compreensão humana e na sua realidade. Afirma que a *“educação deve estar voltada para todas as potencialidades do homem, de acordo com a sua verdadeira natureza, orientando-o, a fim de que possa atingir o fim para que foi criado”*⁴⁵.

As perspectivas de Educação apresentadas pelos estudiosos e especialistas coadunam-se com o nosso pensamento a respeito dessa questão, pois a educação não engloba somente a instrução, mas é muito mais abrangente por se entender que a sua finalidade é a busca constante do atendimento às necessidades, aspirações e interesses para a plena realização da condição humana, da promoção do homem como um todo.

⁴⁴ Ibid, mesma página.

⁴⁵ Regina Maria Fonseca Muniz, *O Direito à Educação*, p. 44.

Da mesma forma, a concepção de educação colocada por Dermeval Saviani está em concordância com a nossa visão quanto aos objetivos gerais propostos por ele para a educação brasileira, “*visando a promoção do homem: educação para a subsistência, educação para a libertação, para a comunicação e para a transformação*”⁴⁶.

A nossa concordância com essa posição, quanto aos objetivos propostos, fundamenta-se na idéia de que a educação não é isolada do contexto social, ou seja, deve partir da realidade social em que se insere o homem.

Convém acrescentar que nessa proposta de Dermeval Saviani quanto à *busca nas ciências de elementos que nos permitam estruturar técnicas adequadas para se atingir os objetivos propostos para a educação* não se poderá cair no *tecnicismo* ou incorrer no *politicismo*. Evita-se a ocorrência desses extremismos na educação se houver a aproximação com os princípios éticos norteadores do bem, daquilo que é o mais justo para a formação e promoção do homem, poderão ser evitados.

⁴⁶ Dermeval Saviani, *Do senso comum à consciência Filosófica*, p. 40.

3.2 ASPECTOS HISTÓRICOS RELEVANTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este subitem do trabalho destina-se a relatar um breve histórico das reformas de educação superior realizadas até a publicação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, destacando pontos importantes da reforma universitária promovida pelo MEC, e que ressalta posições das entidades de classe educacionais e a proposta governamental para o ensino superior.

O ensino superior foi implantado no Brasil em 1808 pela Família Real Portuguesa, quando foram criados os cursos de Direito, Medicina e Engenharia. Em especial, na área de Direito, foram as duas faculdades: em São Paulo e em Olinda, nos anos de 1828 e 1827, respectivamente.

Eram instituições isoladas, mantidas pelo Estado, destinadas a formar profissionais direcionados à atender as necessidades do próprio Estado e da sociedade, buscando capacitar os filhos das elites para ocuparem cargos de extrema importância política no país. A universidade,

pela reunião de quatro faculdades isoladas, surge, por lei, em 1920, somente iniciando o seu funcionamento em 1937, sempre sendo controlada e oferecida pelo Estado, não sendo facultada à iniciativa privada esta participação, o que ocorreu somente após 1961 com a primeira LDB do Brasil. Essa concessão foi assegurada posteriormente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, no *caput* do artigo 209 e seguintes⁴⁷.

Após esta previsão constitucional, assegurando e reafirmando a livre iniciativa privada para o ensino, em 1996, surge a nova LDB, prevendo situações de controle, possibilidade de credenciamento e descredenciamento das IES atuantes na esfera privada.

Esta sucinta introdução requer um apanhado histórico, descrevendo as tentativas de reforma das normas atinentes ao ensino superior, a partir da Proclamação da República, elencando os Presidentes do país e também os respectivos ministros da Educação responsáveis pelo período, quais sejam:

⁴⁷ Constituição Federal de 1988, em seu artigo 209, preceitua que “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I – cumprimento das normas gerais da educação nacional;
- II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”.

O primeiro ensaio de Reforma Educacional, foi a denominada Benjamin Constant, que era o ministro da Instrução Pública à época. Foi nomeado por Marechal Deodoro da Fonseca e realizou um Estatuto das instituições de ensino existentes até 1891. Eram as Faculdades de Direito, de Medicina, Escolas Politécnicas, de Minas e de Engenheiro Geógrafo.

Logo após, em 1901, foi implantada a Reforma Epiácio Pessoa, que também era ministro da Justiça e dos Negócios Interiores, com atribuição dos negócios educacionais, sob a presidência de Campos Sales. Esta reforma foi realizada por meio de Decreto, que disciplinou a organização, e funcionamento das faculdades de Direito, Medicina, a Escola Politécnica, a de Minas, mantendo a questão curricular disciplinada pela reforma anterior.

Começa neste momento uma previsão de participação da iniciativa privada, quando menciona que os estabelecimentos de ensino podem ser: fundados pelos Estados; pelo Distrito Federal ou por qualquer associação ou indivíduo, desde que o governo os regulasse.

A reforma seguinte foi realizada em 1911, com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental⁴⁸, sob o comando do ministro da Justiça e dos Negócios Interiores, Rivadávia Correa, mantendo as questões curriculares da reforma anterior.

Em 1915, sob a presidência de Venceslau Braz, o ministro da Justiça e dos Negócios Interiores, Carlos Maximiliano, reorganiza o ensino secundário e o superior, também por meio de Decreto e mantém o Conselho Superior de Ensino com a alteração dos currículos das faculdades existentes à época⁴⁹.

Com a denominação de Reforma Ministro João Luiz Alves, adveio a Lei Rocha Vaz, em 1925, sob a presidência de Arthur Bernardes, que organizou o Departamento Nacional do Ensino e realizou a reforma do ensino secundário e superior. Criou também o Conselho Nacional de Ensino, em substituição ao Conselho Superior de Ensino além de alterar o currículo dos cursos de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e Engenharias (civil, elétrica e industrial).

⁴⁸ Decreto n° 8659, de 5/4/1911.

⁴⁹ Federais de Direito (Pernambuco e São Paulo), Medicina (Bahia e Rio de Janeiro), incluindo Odontologia e Farmácia e Escola Politécnica (Rio de Janeiro): Engenharia civil, Mecânica e de Eletricidade e industrial. (Decreto 11.530, de 18/3/1915).

Surge nesse momento histórico da legislação educacional brasileira, a figura da universidade: a Universidade do Rio de Janeiro que prevê a criação de outras universidades nos Estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Instalou-se a Revolução de 1930 - Era Vargas. O ministro da Educação e Cultura Francisco Campos que determinou a sua Reforma por via do Decreto nº 19.851, de 11/4/1931.

A universidade passa a ser considerada o modelo para o desenvolvimento do ensino superior, tendo a reforma, estabelecido a sua organização, composição, competência e funcionamento da administração universitária, seus cargos de reitoria, conselhos, congregação etc, prevendo a representação estudantil. Pela primeira vez introduz-se a "investigação científica" como um dos objetivos do ensino universitário, no Brasil.

Houve uma equiparação das universidades privadas com as públicas. As privadas eram denominadas “livres” e nesse momento a livre iniciativa ingressa na oferta do ensino superior.

A Reforma Francisco Campos permaneceu após o regime ditatorial, vigorando ainda por mais quinze anos, durante o período democrático que se seguiu à queda de Vargas. Até o advento da LDB - a Lei nº 4.024, de 20/12/1961 - mas permaneceu por 30 (trinta) anos. O presidente era João Goulart e o primeiro ministro Tancredo Neves. O ministro da Educação e Cultura era Antônio de Oliveira Brito que regulamentou o funcionamento do ensino em todos os níveis.

A partir de 1961 fica assegurada a liberdade e a igualdade entre estabelecimentos de ensino públicos e particulares, sendo considerável o avanço em relação à iniciativa privada.

Depois de 1964, durante a ditadura militar especificamente em 1968, aprovou-se a Reforma Universitária⁵⁰, que fixou normas para a organização do ensino superior. Logo após, o presidente da República, invocando o Ato Institucional nº 5, de 13/12/68, editou o Decreto-lei nº 464, de 11/2/1969, estabelecendo "normas complementares à Lei nº 5.540".

Tratou-se, na realidade, de uma LDB para o ensino superior, revogando os dispositivos da Lei 4.024, de 1961, sobre esse nível

⁵⁰ Lei nº 5.540, de 28/11/68

de ensino. Os objetivos dessa Reforma foram: indissociabilidade entre ensino e pesquisa; autonomia das universidades; estabelecimento da universidade como ambiente prioritário para o desenvolvimento do ensino superior, embora permita a existência dos estabelecimentos isolados, conforme a reforma Francisco Campos; modelo organizacional único para as universidades, públicas ou privadas; primeiro ciclo de estudos (ciclo básico), tendo por objetivo a recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular na formação de alunos; orientação para escolha da carreira e realização de estudos básicos para ciclos ulteriores; elimina a cátedra e a sua vitaliciedade; estabelece o Departamento como fração da estrutura universitária; impõe o regime de matrícula semestral por disciplina, em substituição à matrícula por série anual, com pré-requisitos; estabelece o crédito como forma de contabilizar a formação curricular; a extensão como instrumento para a melhoria das condições de vida da comunidade e participação no processo de desenvolvimento; vestibular unificado para todos os cursos da mesma instituição; renovação periódica do reconhecimento de universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior; necessidade social como requisito para a autorização de instituições e cursos superiores; representação estudantil nos órgãos colegiados; estimula os diretórios acadêmicos como representação estudantil.

A denominada Reforma Universitária de 68 teve início, efetivamente, em 1967, com a edição de decretos-leis voltados para as instituições federais de ensino. A Lei 5.540/68 e o Decreto-lei 464/69 vieram consolidar a reforma e ampliá-la para todos os sistemas de ensino.

Começa, no início da década de 80, a formar-se uma organização e manifestação dos partidos políticos oposicionistas ao regime militar, em busca democrática, visando restabelecer o voto direto para as eleições presidenciais e, em 1983, há uma proposta de Emenda Constitucional, encaminhada pelo Deputado Dante de Oliveira a fim de acabar com as eleições indiretas para a Presidência da República. A proposta não obteve a maioria de 2/3 (dois terços) necessária à alteração de texto constitucional, contudo, deu origem ao movimento histórico denominado *Diretas Já*. Ainda naquele pleito foi eleito indiretamente o presidente Tancredo Neves pelo Colégio Eleitoral.

Neste período, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, precedida de discussões sobre as diretrizes da educação nacional e, em 1996, quando a educação brasileira já passava a refletir um momento de debate de idéias, assume o Ministério da Educação Paulo Renato Souza, com o objetivo de criar nova regulamentação para a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Com o objetivo de democratização

das universidades, o senador Darcy Ribeiro passa a ser o relator de uma proposta, ouvindo para tanto entidades interessadas no ensino e algumas sugestões do Ministério da Educação, contemplando inclusive a proposta de cursos seqüenciais.

Adveio a nova LDB, inovando em todos os níveis da educação, constituindo-se em uma verdadeira reforma, em relação à legislação vigente até 1996, na qual destacam-se os seguintes pontos:

- Ampliação dos objetivos da educação superior; diversificação dos cursos de nível superior, criando os cursos seqüenciais, de graduação (tecnologia, bacharelado e licenciatura), de pós-graduação (doutorado, mestrado, especialização, aperfeiçoamento, atualização), de extensão e outros, estes, a serem caracterizados no projeto pedagógico; permitiu a existência de IES públicas ou privadas "com variados graus de abrangência ou especialização", possibilitando, entre outras, o surgimento dos centros universitários e dos centros de educação tecnológica; permite um novo modelo para as universidades, acaba com o modelo departamental, obrigatório; criou a figura do descredenciamento das IES, intervenção em instituições e suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, concedendo prazos para tanto; aumento do ano letivo para duzentos dias; criou a

possibilidade para os alunos que "tenham extraordinário aproveitamento nos estudos" abreviar a duração de seus cursos; determinou o processo seletivo em substituição ao tradicional vestibular, sem regulação do MEC; criou pré-requisitos para o credenciamento de universidades; prestigiou a qualidade, dando atribuições de autonomia universitária que poderão ser estendidas a outras IES, criou a possibilidade para aquelas no sentido de comprovar alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa; reconheceu a possibilidade de certificação de conhecimento adquirido na educação profissional ou no trabalho, "para prosseguimento ou conclusão de estudos"; possibilidade a educação a distância;

A LDB – Lei de Diretrizes e bases da Educação, Lei nº 9.394, de 1996, recepcionou duas leis anteriores: Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que altera dispositivos da Lei 4.024, de 1961, e criou o Conselho *Nacional* de Educação, em substituição ao Conselho Federal de Educação e estabeleceu avaliações periódicas para as IES e para os cursos superiores, incluindo os exames nacionais de cursos (*provão*) e a Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995, além de preceituar normas para o processo de escolha dos dirigentes das IES públicas e das particulares.

Outras leis foram editadas, após 1996, para alterar ou complementar a Lei 9.394/1996, contudo, a mesma continua em vigor, com as pertinentes alterações.

As duas medidas provisórias, editadas pelo atual governo e que já foram transformadas em lei são: Lei nº 10.861 – que criou o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – e Lei nº 10.870 – que estabeleceu taxas para verificação *in loco*, para avaliação de cursos e instituições, e prazos para credenciamento de universidades e demais IES.

A questão mais almejada pelo governo federal é obter a autonomia das federais com base nos recursos orçamentários, tal como ocorre com as estaduais em São Paulo, que destina um percentual de seus impostos para as universidades estaduais. Mas esta é uma questão política que somente será solucionada pelas próprias universidades, com sua autonomia e contando com a colaboração do chefe do executivo nacional.

Assim, este esboço histórico tem sua utilidade para a conclusão de que, qualquer reforma no ensino superior deve ser precedida

da consulta e da participação pluralista, ou seja, de docentes, discentes, dirigentes de IES, tanto públicas como privadas, oitiva dos órgãos de classe profissionais, além, é claro, de representantes do MEC. Ressalte-se que o debate é sempre positivo e engrandecedor, ao contrário das imposições.

Nesse sentido, o reformismo vem se mostrando como elemento enfraquecido, desprovido de efetividade para a melhoria da qualidade no ensino jurídico. É preciso dar efetividade e cumprimento ao que já existe. É preciso dar andamento aos projetos pedagógicos. Importa colocar na sala de aula o que já se sabe pode trazer melhoria à qualidade de ensino, aproximando a teoria e a prática da realidade social.

3.3 A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL E NA LDB

A educação superior, conforme artigo 43 da LDB, é definida especificamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e que tem por objetivo:

“estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, além de formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento da ciência e da tecnologia, da criação e da difusão da cultura, promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar correspondente concretização; estimular o conhecimento do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; promover a extensão, aberta à participação da população”.

Ou seja, conforme consta da Constituição, o objetivo é amplo e abrange ensino, pesquisa, criação artística e a extensão para o processo de desenvolvimento da pessoa humana, em seus mais elevados níveis, conforme artigo 208, inciso V da Constituição Federal.

As previsões constitucionais sobre Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação encontram-se nos seguintes dispositivos:

- *Artigos 205 a 214 da Constituição Federal, Capítulo II, Seção I;*
- *Artigo 23: É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:
V – Proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;*
- *Artigo 212: A União aplicará anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante dos impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.*
- *Artigo 24 IX - Competência para legislar*
- *Artigo 22, xxIV;*

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – conhecida pelo nome Lei Darcy Ribeiro, foi sancionada em dezembro de 1996 e publicada no diário oficial da União em 23/12/1996.

Tratada por muitos educadores como “lei pesada” pois envolve interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas, contém, no entanto, dispositivos flexibilizadores e que permitem avanços, como por exemplo, a exigência da idéia de formação superior para os professores de nível básico.

Em especial, além da flexibilização, a LDB prestigiou um tema de suma importância no ensino de todos os níveis, em especial, o superior, qual seja, a avaliação. Assim o fez ao enunciar um compromisso com um processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino, enfocando assim, todos os níveis educacionais. Em relação ao ensino superior, expressamente no inciso VII, do artigo 9º, prevê a avaliação específica, inovando sobremaneira e contendo com esta previsão toda sorte de abusos cometidos na educação superior, em especial, em algumas instituições de natureza privada que, autodenominavam-se instituições universitárias sem nunca terem realizado a prática da pesquisa.

O termo avaliação significa um desafio aos educadores hoje e sempre, contudo é crucial vencer a resistência, como aliás, foi vencida tanto pelos docentes como pelas IES, na medida em que

se pôde demonstrar que avaliar os avaliadores faz parte do processo permanente de reconstituição da própria autoridade avaliativa.

Com a promulgação da Constituição de 1988, as LDBs (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) anteriores foram consideradas obsoletas, mas apenas em 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído.

A atual LDB (Lei 9394/96) oriunda e sancionada quando eram presidente e ministro, respectivamente, Fernando Henrique Cardoso e Paulo Renato Souza, foi publicada em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos previsto na Carta Das Nações Unidas⁵¹, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

⁵¹ A **Carta das Nações Unidas** foi elaborada após a II Guerra Mundial, com o objetivo de criar a ONU-Organização das Nações Unidas em substituição à Liga das Nações, como entidade máxima da discussão do Direito internacional e fórum de relações e entendimentos supra-nacionais. Foi assinada em 1945 pelos cinquenta estados membros originais. Em seu artigo XXVI, afirma:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como, a instrução superior, esta baseada no mérito.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Assim, o texto aprovado em 1996 resultou de um longo embate, que durou cerca de oito anos, entre duas propostas distintas. A primeira conhecida como Projeto Jorge Hage foi o decorrente de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sendo apresentado na Câmara dos Deputados. A segunda proposta foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa.

A principal divergência era em relação ao papel do Estado na educação. Enquanto a proposta dos setores organizados da sociedade civil apresentava uma grande preocupação com mecanismos de controle social do sistema de ensino, a proposta dos senadores previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo. Apesar de conter alguns elementos levantados pelo primeiro grupo, o texto final da LDB se aproxima mais das idéias levantadas pelo segundo grupo.

Para se abordar a Educação na Constituição Federal, mister se faz situar que a forma e a estrutura de governo do Estado estão previstas na Constituição que define-se como *“a organização sistemática dos elementos constitutivos do Estado, através da qual se definem a forma e a estrutura deste, o sistema de governo, a divisão e o funcionamento dos*

poderes, o modelo econômico e os direitos, deveres e garantias fundamentais, sendo que qualquer outra matéria que for agregada a ela será considerada formalmente constitucional”⁵².

A Constituição Federal de 1988 é fruto de um processo democrático e elaborada por um poder constituinte. Além do avanço que significou em relação à previsão dos direitos e garantias fundamentais, traz também em seu artigo 1º, III, o princípio da dignidade da pessoa humana, a complementar e a direcionar todos os demais direitos e garantias constitucionais nela previstos.

É *mister* mencionar o princípio acima nesse contexto pois, o melhor e mais eficaz caminho a ser percorrido em busca da construção da dignidade da pessoa humana é a Educação. Não há que se falar em exercício da cidadania sem que as pessoas tenham condições de conhecer os seus direitos. Não há como resistir à força do Estado sem este preparo.

O direito a Educação insere-se no texto constitucional no dizer de Gabriel Chalita como “*única alternativa para a construção da dignidade humana*” e continua o autor completando que

⁵² Luiz Alberto David Araújo e Vidal Serrano Nunes Junior, *Curso de Direito Constitucional*, p. 3

“...os cidadãos sem instrução ficam a “mercê da boa vontade da classe dominante”⁵³.

Somente o acesso à Educação tem o condão de libertação do cidadão da arbitrariedade do Estado. De pouco valem ou ainda, de nada valem os direitos e as garantias desprovidos da consciência da existência dos mesmos.

O texto constitucional prevê também, no artigo 205, o seguinte:

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.

O acesso à Educação representa a garantia de que o cidadão terá a consciência de seus direitos. O exercício da cidadania estará sempre condicionado à Educação.

Ainda na Constituição Federal de 1988, há três incisos a serem destacados para melhor compreender o sentido a ser extraído da Lei Maior em relação aos reflexos na legislação de ensino. São

⁵³ Gabriel Isaac Chalita, *Educação – A solução está no afeto*, p. 105.

os incisos II, III e VII, que preceituam os princípios sobre os quais deve-se-á basear o ensino:

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

III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV – garantia de padrão de qualidade.

Estes três princípios refletem respectivamente: a possibilidade de flexibilização e liberdade no ensino, a garantia da existência de um pluralismo de pensamentos e idéias e por último, a existência de um processo avaliatório que garanta a qualidade do ensino, submetendo as instituições de ensino superior aos formatos avaliatórios oficiais, ou seja, do próprio Poder Público.

4 – O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: O ENSINO JURÍDICO E O DIREITO PENAL.

O Estado Democrático de Direito consolidou-se após a Constituição Federal de 1988 e configura-se conforme preceitua Luis Roberto Barroso do que se denomina de *nova paisagem*, pois o constitucionalismo vive um momento sem precedentes, *de vertiginosa ascensão científica e política*⁵⁴.

Assim, o que se observa nesta *nova paisagem* é a necessidade de um repensar dos caminhos que vem percorrendo o ensino jurídico. A questão se coloca na concepção de Estado conquistada pelo país por meio de sua própria evolução.

A Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 1º, define o Brasil como um Estado Democrático de Direito. Este é o dispositivo constitucional de mais relevância do qual derivam os demais princípios e fundamentos do nosso Estado.

⁵⁴ Luis Roberto Barroso, *A Nova Interpretação Constitucional – Ponderação, Direitos Fundamentais e Relações Privadas*, p. 2.

A expressão *Democrático de Direito* alarga o espectro de mero Estado de Direito no qual se preceitua a simples submissão ao ordenamento jurídico. A expressão vai além quando denomina o Estado Democrático, trazendo em si um conteúdo social e de respeito aos ditames da justiça social e à dignidade da pessoa humana.

O Estado Democrático de Direito moderno nasceu das correntes contra o absolutismo e foi decorrente de três grandes movimentos políticos sociais que indicaram princípios para o Estado Democrático de Direito, quais sejam:

A Revolução Inglesa, em 1689, que redundou no Bill of Rights; a Revolução Americana cujos princípios foram expressos na Declaração da Independência das treze colônias americanas, em 1776 e o terceiro, a Revolução Francesa, que *“teve sobre os demais a virtude de dar universalidade aos seus princípios, os quais foram expressos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789”*.⁵⁵ Assim, continua o autor, Dalmo de Abreu Dallari, sobre “os princípios que se transpõem do plano teórico para o prático que iriam conduzir o Estado Democrático de Direito são: “Supremacia da vontade popular; Preservação da liberdade; Igualdade de Direitos”.

⁵⁵ Dalmo de Abreu Dallari, *Elementos da Teoria Geral do Estado*, p. 146.

Os fundamentos do Estado Democrático de Direito são: a soberania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político e de que todo o poder emana do povo e em seu nome será exercido direta ou de forma representativa.

O termo Estado Democrático de Direito, não obstante corriqueiramente utilizado pelas academias, é de difícil conceituação vez que encerra em si, características de várias naturezas. Por ser um tema permanentemente em evolução, não se pretende neste item do trabalho oferecer um conceito perfeito e acabado do mesmo, mas sim enumerar os fundamentos e princípios norteadores que confirmam a sua identificação como um Estado Democrático de Direito.

Ênio Moraes da Silva menciona, para o entendimento mais amplo dos componentes do Estado Democrático de Direito os fundamentos anteriormente citados e complementa com outros valores e princípios nele embutidos e garantidos, quais sejam:

“a existência de uma Constituição legítima sob a origem da qual emanou, rígida, e concernente à vontade popular; fundamenta-se na existência de órgãos do judiciário guardiões da própria constituição, independente do Poder Executivo;

fundamenta-se ainda pela existência de um sistema de garantias dos Direitos Humanos; na realização plena de democracia e justiça social, além do princípio da igualdade; da existência de órgãos jurisdicionais independentes para a solução dos conflitos entre sociedade, indivíduos e Estado e como decorrência a observância ao próprio princípio da legalidade advindos de uma legislação legítima; pluralista e livre com uma democracia participativa e efetiva; fundamenta-se ainda no princípio da segurança jurídica”⁵⁶.

Nesse sentido, preceitua Antonio Carlos da Ponte,

“o modelo constitucional do Estado Democrático de Direito apregoa uma sociedade livre, justa, com a erradicação da pobreza, da miséria, da marginalização e com a redução das desigualdades sociais e regionais, além da promoção do bem comum, em qualquer forma de preconceito ou discriminação, e a garantia do desenvolvimento social”⁵⁷.

Ao lado destes fundamentos, há também a característica fundamental das normas penais, que não são simplesmente

⁵⁶ Enio Moraes da Silva, *O Estado Democrático de Direito*, p. 228-29.

⁵⁷ Antonio Carlos da Ponte, *A fundamentação constitucional dos crimes eleitorais e o efetivo combate à corrupção eleitoral*, p. 244.

aquelas que descrevem a infração penal, mas para tenham validade precisam estar vinculadas verticalmente com a o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana.

Agora, ante ao Estado Democrático de Direito a questão coloca-se em torno de como o ensino de Direito vem acompanhando, ou não, esta evolução.

As nuances do ensino jurídico e as concepções de Estado nele inseridas são variantes conforme o modelo adotado. Contrapõem-se nesse sentido, os Estados Totalitários e os Democráticos de Direito.

O diferencial insere-se no âmbito dos valores, pois em um Estado Totalitário as garantias individuais e liberdades públicas são menos valoradas em relação aos valores e prerrogativas ligadas ao Estado. Um Estado Totalitário impõe padrões ideológicos aos cidadãos.

Em ambas as situações, com imposição ou não ideológica, que expressa valores políticos, econômicos, culturais, religiosos, morais e éticos reflete-se no ensino das ciências humanas e sociais, mormente na área jurídica.

Assim, conforme a concepção de Estado adotada é que se manifestará o Direito Penal. Assim, tanto no ensino jurídico como no Direito Penal acontece a adoção de uma ideologia.

No Estado Democrático de Direito há uma expressiva valoração das liberdades públicas, com respeito incondicional às garantias individuais. Nessa concepção, a lei penal será o último recurso do Estado para manter a ordem social, fruto de uma participação da própria sociedade.

Para Antonio Carlos da Ponte, “*o Estado em si é uma instituição decorrente dos direitos dos cidadãos, encontrando fundamentos e limites ao seu poder nesses próprios direitos*⁵⁸”.

Assim, por meio do Direito Penal do Estado Democrático de Direito é que se pode garantir os próprios objetivos do Estado Democrático de Direito.

Dessa forma, o ensino do Direito Penal deve coadunar-se não só a uma concepção de Estado, mas com uma determinada ideologia.

⁵⁸ Antonio Carlos da Ponte, *Crimes Eleitorais*, p. 144.

Ao interpretar a dogmática penal não pode haver neutralidade, pois há um comprometimento com os valores sociais e democráticos constitucionais.

4.1 O ENSINO DO DIREITO PENAL E A IDEOLOGIA

A origem da expressão ideologia vem da junção lingüística grega onde *eidos* significa idéia e *logos*, o estudo, o conhecimento. Assim, o estudo das idéias concentra-se em investigar e descrever a natureza, a forma, pela qual o pensamento se organiza.

Em Antonio Houaiss, ideologia é a ciência proposta pelo filósofo francês Antoine Destutt de Tracy (1754-1836) nos parâmetros do materialismo iluminista que atribui a origem das idéias humanas às percepções sensoriais do mundo externo. Pode ser entendida ainda pelo conjunto das idéias trazidas à realidade ou ainda como doutrina que inspira ou parece inspirar um governo ou partido⁵⁹.

Para Marilena Chauí, ideologia é:

“...um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir,

⁵⁹ Antonio Houaiss, Antonio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, p. 1565.

*o que devem fazer e como devem fazer..... Ela é portanto um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade, dividida em classes, uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedades em classes, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, a função da ideologia é de apagar as diferenças como, de classes, e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado”.*⁶⁰

A ideologia impregna as ciências sociais.

Antonio Carlos da Ponte, ao tratar da norma penal menciona que a mesma, não é neutra, *“pois contém em sua essência uma dada ideologia...a ideologia e o Direito Penal caminham par e passo, jamais podendo ser apartados. Ciência Penal neutra jamais existiu e nunca surgirá.”*⁶¹

⁶⁰ Marilena Chauí, *O que é ideologia* p. 113-14

⁶¹ Antonio Carlos da Ponte, *A Fundamentação Constitucional dos Crimes Eleitorais e o efetivo combate à corrupção eleitoral*. p. 308.

O direito não é neutro, assim como não existe neutralidade científica também no ensino do Direito Penal.

Dessa forma, nas propostas de ensino do Direito Penal, onde aliam-se as teorias e as práticas de ensino e suas conseqüências para a prática docente direcionadas aos discentes, estão também presentes diferentes posicionamentos ideológicos de autores de diversas áreas do conhecimento: filosofia, sociologia, economia, cujas visões anunciam ou denunciam a intencionalidade ou objetivos do processo de ensino.

Assim, o Direito é considerado um segmento ideológico, pois reproduz as idéias, sentimentos, necessidades, interesses, aspirações de um dado modelo de Estado. Não é visto isoladamente, mas como um componente ou parte de uma realidade social, numa perspectiva de totalidade.

O ensino do Direito não pode estar adstrito a uma posição de neutralidade quando do estudo da dogmática, pois, no “*Estado*

Democrático de Direito, o Direito Penal, ora atua como defensor intransigente dos valores sociais mais caros, ora busca adaptar a dogmática aos anseios constitucionais que bem refletem as aspirações da coletividade”⁶².

Nessa linha de pensamento, segundo BRUM, “*toda a atividade jurídica é uma prática ideológica*”⁶³

⁶² Antonio Carlos da Ponte, *A Fundamentação Constitucional dos Crimes Eleitorais e o efetivo combate à corrupção eleitoral*, p. 308.

⁶³ Nilo Barros Brum, *Requisitos retóricos da sentença penal*, p. 11.

4.2 O PARADIGMA DO ENSINO JURÍDICO E A DOGMÁTICA JURÍDICA

O modelo do ensino jurídico adotado desde o Brasil Colônia perpetua-se com poucas modificações em seus objetivos e metodologia.

É evidente ao olhar crítico que o paradigma está em crise e este diagnóstico revela-se pelos índices de reprovação dos egressos das faculdades de direito, seja nos concursos públicos, ou nas provas de ingresso na OAB, assim como no evidente desencontro do perfil profissional e a realidade social em que está inserido.

Nesse sentido, José Eduardo Faria situa que uma crise em um dado modelo em análise ocorre quando:

“... os paradigmas não conseguem mais fornecer orientações, diretrizes e normas capazes de nortear o trabalho científico. Os problemas deixam de ser resolvidos conforme as regras vigentes – para cada problema solucionado vão surgindo outros de maior complexidade. A certa altura, o efeito cumulativo deste processo entra num período de crise: não tendo

mais condições de fornecer soluções, os paradigmas vigentes começam a revelar-se como fonte última dos problemas e das incongruências o universo científico que lhes corresponde gradativamente converte-se num amplo sistema de erros, onde nada pode ser pensado corretamente. A partir daí, outros paradigmas emergem no horizonte científico - e o processo em que eles aparecem e se consolidam constitui o que Kuhn chama de revolução científica...”⁶⁴

É preciso que a dogmática seja um elemento constituinte da sistemática do Direito Penal, entretanto que não se confunda o estudo do Direito Penal com o estudo simplista da Dogmática jurídica penal. Limitar-se a esta dogmática pura e simplesmente seria cingir o Direito Penal como mera reprodução da vontade da lei, desprovida de análise crítica e também da amplitude necessária ao Direito Penal ante ao Estado Democrático de Direito.

No dizer de Luis Luisi, utilizando-se da linguagem de Manoel Rivacoba Y Ricaboca, a análise da dogmática encontra-se *em repouso*, e “...o criminalista assume cada vez mais uma postura político-jurídica. O jurista, notadamente o penalista, está deixando de ser um

⁶⁴ José Eduardo Faria, *A noção de paradigma na Ciência do Direito: notas para uma crítica ao idealismo jurídico*, p. 22.

*sujeito passivo, mero analista do Direito Positivo, simples intermediário entre a lei já elaborada e seus usuários. Está preferencialmente empenhado em desempenhar uma missão criadora, ou seja, a de colaborar na feitura de um renovado sistema penal.”*⁶⁵

Esta renovação precisa ocorrer primordialmente no âmbito das faculdades de direito, revisitando-se os modelos adotados para as próprias práticas de ensino. Ou seja, é necessário um rompimento com o paradigma adotado para a formação do profissional de Direito. *Acordar a dogmática*, para a construção desse novo sistema penal constitucional.

Esta transformação pode ser solidificada com uma aproximação entre o ensino do direito penal e as práticas transformadoras, alterando assim as estruturas existentes.

A visão de ensino do Direito Penal precisa romper com o conceito de instrumento somente garantidor de que se vale o Estado como ente que tutela os bens jurídicos, para ensinar nas salas de aula, os ditames de um Estado Democrático de Direito, com a interferência mínima do Direito Penal que deve servir como última lança a ser acionada para este fim garantidor.

⁶⁵ Luiz Luisi, *Os Princípios Constitucionais Penais*, p. 177.

O que se observa no Brasil é um *ratio* intervencionista do Direito Penal, com o objetivo de garantia da tranqüilidade da sociedade diante da desenfreada violência e criminalidade atuais. O Direito Penal no Brasil transformou-se em um Direito Penal para inimigos, excessivamente intervencionista. O papel do ensino do Direito Penal deve ser o de transformar este paradigma ultrapassado que cumpre as funções típicas de uma tecnologia, pois trata-se de um pensamento somente vinculado ao direito posto.

A adoção da dogmática jurídica pura e simples trata-se de um pensamento tecnológico, fechado à problematização de seus pressupostos.

Sob a ótica das ciências sociais, o Direito Penal coloca-se de forma mais ampla, como um mecanismo de preservação da ordem social. Ou seja, há uma vinculação do Direito Penal com as conseqüências sociais que dele derivam.

Destas considerações, “surge o desejo de aproximar o Direito Penal da realidade social sobre a qual se dirige”⁶⁶.

Assim, o ensino do Direito Penal precisa estar ligado às práticas devidamente instruídas, pois:

“...a teoria em si... não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos materiais e planos concretos de ação; tudo isso com passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que só existia idealmente, como conhecimento da realidade, ou antecipação ideal de sua transformação”⁶⁷.

⁶⁶ Paulo César Busato e Sandro Montes Huapaya, *Introdução ao Direito Penal – Fundamentos para um Sistema Penal Democrático*, p. 6.

⁶⁷ Adolpho Vasquez, *A Filosofia da Práxis*, p. 206-7.

4.3 O ENSINO DO DIREITO PENAL COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL;

O ensino do Direito Penal em sua relação com o Estado Democrático de Direito somente pode ser concebido mediante sua inter-relação com uma nova perspectiva de Educação Superior.

A Educação Superior no curso de direito, conforme abordada em itens anteriores do capítulo 3, considera-se adequada e atingindo os seus objetivos quando pautada pelos princípios constitucionais, notadamente o princípio da dignidade da pessoa humana e enquanto agente transformadora da realidade social.

A respeito do que se ensina e de como se ensina nas faculdades de Direito, detectando uma verdadeira paralisação no desenvolvimento do raciocínio discente, Reali Fragoso, afirma que *“nossas faculdades não cumprem a sua função. Entregam à sociedade bacharéis sem consciência da profissão, causando grande prejuízo à comunidade e o*

descrédito com os advogados, promotores, juízes e toda a comunidade jurídica, e a urgência de rever o modelo atual⁶⁸”.

Os estudantes de direito não são estimulados à pensar, pois o ensino direciona-se à reprodução das idéias dos doutrinadores ao invés de propiciar-lhes problemáticas para o exercício do raciocínio. O hábito de decorar textos legais para o domínio da dogmática jurídica prevalece na rotina das faculdades de direito, ao passo que a pedagogia moderna propugna pelo desenvolvimento da capacidade de raciocinar, prever situações e problemas vindouros.

Nesta esteira, o ensino do direito penal precisa vincular-se a uma concepção transformadora do universo em que se insere.

No capítulo 3, nas conceituações de educação, o educador Edgar Morin, destaca como princípios da educação do futuro: o Contextual; o Global; o Multidimensional e o Complexo. Ou seja, ao aplicar-se esta principiologia ao ensino do direito em uma concepção transformadora e ideal, depreende-se que o mesmo deve ser:

⁶⁸ Rui Celso Reali Fragoso, *Revista Diálogos e Debate da Escola Paulista da Magistratura*, p. 37.

Contextual, porque deve considerar o contexto constitucional do Estado Democrático de Direito e a realidade social;

Global, porque deve integrar o todo e as partes, a nosso ver referindo-se à necessidade de enxergar o ensino do Direito Penal de forma a considerá-lo como parte integrante de um sistema penal mais amplo. O ensino do Direito Penal deve pautar-se como parte de um todo constitucional.

Multidimensional, porque propugna por uma multi e interdisciplinabilidade no ensino do Direito Penal, buscando as várias dimensões, políticas, filosóficas, sociais, econômicas, antropológicas e histórica das ciências;

Complexo, porque propõe a formação de uma inteligência geral, que entenda o contexto, o global e o multidimensional, em amplo aspecto e articulados entre si.

Para este efeito junto ao ensino de Direito Penal, é necessário o estímulo ao raciocínio e à educação para a transformação.

5 - O DESAFIO DE UM REPENSAR O PAPEL DO ENSINO DO DIREITO PENAL A PARTIR DA UNIVERSIDADE FACE À REALIDADE SOCIAL E AS NOVAS FORMAS DE CRIMINALIDADE

A Universidade tem como uma de suas finalidades primordiais ser propulsora de avanços científicos em todas as áreas do saber.

Para Edgar Morin, *“a Universidade deve adaptar-se às necessidades da sociedade, bem como, realizar sua missão trans-secular de conservação, transmissão e enriquecimento de um patrimônio cultural.*

Seguindo a mesma idéia, continua, ao referir-se à missão da Universidade e conclui *“falo de uma reforma que leve em conta nossa aptidão para organizar o conhecimento – ou seja – pensar”*⁶⁹. O sentido deste “pensar” proposto por Morin, acresce ao pensamento de Darcy Ribeiro que, quando da criação da Universidade de Brasília,

⁶⁹ Edgar Morin, *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.* p. 81-83.

mencionava a Universidade como *a Casa da Consciência Crítica*, na qual o Brasil se explicaria e encontraria saída para os seus descaminhos.

A Universidade está sendo “*instada a mudar processos, rotinas e estruturas e a ajustar-se a novas demandas e pressões cada vez mais fortes, por parte da sociedade, seja no lado do ensino – mediante demanda cada vez maiores por acessos às universidades e cursos superiores -seja no lado da pesquisa, por meio da busca crescente pela produção de novos conhecimentos, capazes de oferecer ganhos de produtividade ou vantagens comparativas aos seus detentores, ou atender às necessidades básicas e inadiáveis, como aquelas ligas à saúde, à alimentação, e à educação em geral*”⁷⁰

A realidade social registra a existência das novas formas de criminalidade, consideradas pelo Moderno Direito como ofensoras de bens jurídicos de tutela coletiva e difusa, e a Universidade deve adaptar-se a isso.

A partir destes parâmetros, da finalidade da Universidade e do registro da existência de novas formas de criminalidade

⁷⁰ Michelangelo Giotto Santoro Trighero, *Universidades Públicas. Desafios e possibilidades no Brasil Contemporâneo*, p. 15.

mister se faz, reconstruir as práticas docentes e discentes em torno da disciplina do Direito Penal e avaliar o seu descompasso em relação à dinâmica social e aos crimes que afetam bens jurídicos coletivos ou difusos.

A Universidade brasileira deve ser o centro reprodutor das idéias, das reflexões, da revisão de valores e princípios, mas em especial, conforme Paulo Bonavides, *“urge ser, acima de tudo, no caso do Brasil, a inspiradora da libertação social do povo, a instituição de combate às desigualdades que fazem e perpetuam as injustiças, o campo de batalha onde a Ciência se coloque a serviço do Homem para produzir uma tecnologia de libertação nacional contra aqueles que se arrimam ao statu quo do atraso e do privilégio, refratários à ação do Estado...”*⁷¹

A Universidade tem um compromisso com a cidadania, com a verdade e, sobretudo, com a sociedade democrática. É através do olhar da Universidade que se torna possível o conhecimento da realidade social e principalmente a possibilidade de sua transformação qualitativa.

⁷¹ Paulo Bonavides, *A Constituição Aberta*, p. 149.

Entretanto, a universidade brasileira vivencia uma crise coincidente ou não, justamente com sua expansão quantitativa. Nesse panorama, a massificação da Universidade tende a apontar para o seu fim e não para a sua democratização.

Esta crise, consolidada por seu descompasso com a realidade social, macula a atualização e o desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento, em especial as ciências humanas e sociais, e teve seus reflexos diretamente no ensino do Direito Penal.

A realidade social clama por um Direito Penal Moderno, que vise tutelar não só os bens jurídicos tradicionais, mas notadamente, os bens jurídicos difusos e coletivos, tais como meio-ambiente, consumidor, crimes eleitorais que comprometem o processo democrático do país, no combate à corrupção, ao crime organizado enquanto comando paralelo do Estado e elemento enfraquecedor do Estado Democrático de Direito, as células-tronco, os crimes relacionados à tecnologia e à informática, tal como a pedofilia praticada pela Internet com um número infinito de crianças atingidas pela prática criminosa, dentre outras mais formas criminosas.

Para Antonio Carlos da Ponte, “o que se convencionou denominar de *Moderno Direito Penal*, reconhece a importância do *Direito Penal tradicional, clássico, mormente na proteção de direitos e garantias individuais e de bens naturais e tradicionais. Ao mesmo tempo, reconhece que seus mecanismos não apresentam a mesma eficácia contra fenômenos criminais do mundo contemporâneo, como a corrupção, a criminalidade organizada, o terrorismo, as violações ao patrimônio artístico e cultural etc. Trata-se de um Direito Penal que convive harmonicamente com o Direito Penal Tradicional, porém, não se debruça sobre o passado, vai além, projeta-se para o futuro*”⁷².

O ensino do Direito Penal sob a ótica universitária pode transmutar-se em instrumento de modificação social por meio de uma leitura constitucional do mesmo.

Coaduna-se com nossa opinião, o que Antonio Carlos da Ponte em trabalho de Livre-docência, no qual defende a necessidade de fundamentação constitucional do Direito Penal “... *uma leitura constitucional do Direito Penal pode levar à necessidade de despenalização de certas condutas, o agravamento ou abrandamento da*

⁷² Antonio Carlos da Ponte, *A Fundamentação Constitucional dos Crimes Eleitorais e o efetivo combate à corrupção eleitoral*, p. 83.

resposta penal no que tange a outras e, finalmente, à incriminação de novos comportamentos”⁷³.

Importante ressaltar que várias condutas que envolvem os crimes decorrentes da modernidade, em especial as novas ferramentas tecnológicas, podem ser subsumidas à legislação já existente, não obstante a maioria não encontre previsão legal diante da infinidade de situações fáticas da atualidade. Assim, o espectro imaginário do legislador é infinitamente diminuto em relação à dinâmica social.

Evidente então a necessidade de novas regulamentações e ampliação legislativa, inclusive por meio de legislação esparsa, preferencialmente aberta e específica para que possa ser rapidamente revisada diante do caráter dinâmico do avanço das tecnologias. Entretanto, quando a lei infraconstitucional não socorrer a situação fática, os avanços do Estado Democrático de Direito proporcionam que a fonte principiológica constitucional, possa buscar as soluções para o profissional do Direito, desde que o ensino do mesmo tenha sido avançado.

⁷³ Ibidem, p. 259.

Nesta esteira, ao lado das várias áreas do Direito, o Direito Penal precisa acompanhar a realidade social.

Para Pedro Augusto Zaniolo:

“o Direito Penal não pode permanecer silente por mais tempo no tocante aos fatos contrários ao Direito, alavancados pelo avanço tecnológico, que ainda não possuem rigorosa relação com a letra das normas penais, sob o risco de restarem impunes. Muitos já existem, outros certamente virão; é só uma questão de tempo. Inovações nas redes de telecomunicações e nos sistemas informáticos, que já demonstram dinamismo sem igual, poderão ser responsáveis por desagradáveis condutas, reprováveis sob a ótica da Ciência do Direito”⁷⁴.

Parece-nos clara a idéia de que há uma lacuna em seu papel e também de que a comunidade acadêmica manifesta um descontentamento no exercício das funções da universidade.

Diante da necessidade deste novo pensar do Direito Penal, no âmbito da universidade é de se questionar se a universidade vem

⁷⁴ Pedro Augusto Zaniolo, *Crimes Modernos – O Impacto da Tecnologia no Direito*, p. 449-50.

cumprindo o seu papel e qual é, na verdade, a expectativa da sociedade em relação à mesma.

A crise da universidade é mundial e não somente inerente à sociedade brasileira. Na Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI, em seu preâmbulo, há menção sobre os problemas mais corriqueiros nas universidades mundiais, quais sejam: o financiamento, oportunidades equânimes, qualificação e treinamento de profissionais, preservação da qualidade de ensino e pesquisa, além de outros como qual o perfil do egresso, se preparado para a ciência ou para o mero exercício da dogmática jurídica.

Acrescente-se a estes, outro fator causador desta crise, a falta de uma visão praxiológica no ensino do Direito Penal. Esta lacuna ocasiona uma dicotomia entre a teoria que é ensinada nas Universidades e a reflexão sobre a prática dos operadores do direito, egressos da universidade.

O ensino do Direito Penal é carente de uma reflexão mais aprofundada que venha a aproximar as práticas profissionais de uma conduta reflexiva. Nesse sentido, Gustavo Szmizmaul Paulino conclui: *“temos que construir uma via de mão dupla com a prática: receber dela a*

*matéria prima e devolver uma teoria melhor, o que só pode acontecer se o pensamento jurídico contemplar essa instância reflexiva”.*⁷⁵

Assim, a função iluminista da Universidade é de conduzir o ensino do Direito Penal para uma abordagem concreta da realidade social, preparando os discentes por meio do ensino, pesquisa e extensão, para o enfrentamento destas novas formas de criminalidade que envolvem a tutela de bens jurídicos de interesse coletivo e difuso.

Entretanto, este objetivo não se perfaz por meio de simples reformas curriculares, mas com propostas de um novo tipo de ensino que busque construir uma ciência jurídica dialeticamente ligada ao fato social dinâmico. É rompendo com o paradigma estático e adotando-se um novo modelo crítico ideologicamente comprometido com o Estado Democrático de Direito é que o ensino do Direito Penal poderá delinear os parâmetros de uma sociedade mais justa.

No dizer de Horácio Wanderlei Rodrigues, “*o ensino do Direito deve, para mudar essa realidade, assumir o papel de formar profissionais conscientes de seu papel na sociedade; operadores do Direito*

⁷⁵ Gustavo Smizmaul Paulino, *O ensino do Direito em crise*, p. 104.

qualificados para o exercício das diversas profissões jurídicas e conscientes do seu papel político dentro de uma sociedade em mudança.”⁷⁶

⁷⁶ Horácio Wanderlei Rodrigues, *Pensado o Ensino do Direito no Século XXI*. p. 284.

CONCLUSÕES

O ensino do Direito Penal baseado no Direito Penal na realidade e valorização da década de 40 precisa ser revisitado para adequá-lo às condições políticas, econômicas e sociais do país, aos ditames do Estado Democrático de Direito, em especial do princípio corolário do mesmo, o da Dignidade da Pessoa Humana.

Há uma necessidade de ajuste diante do emergente progresso científico e tecnológico para que o operador do Direito Penal deixe de ser apenas um intérprete da lei para evoluir e dar a sua contribuição para uma nova ordem legal. A realidade social clama por um repensar da dogmática, *adormecida*, para alcançar uma postura criativa e político-jurídica.

A dogmática jurídica não pode ter caráter reducionista em relação à própria Ciência do Direito, relegando a um segundo plano a complexidade social dos conflitos, os anseios dos cidadãos, da sociedade e do próprio Estado.

A capacitação do egresso das faculdades de direito precisa voltar-se às novas exigências da realidade social, ao enfrentamento das novas formas de criminalidade, que exigem do profissional uma formação mais ampla e mais crítica.

O diagnóstico da crise no ensino jurídico, notadamente do Direito Penal, revela-se quando confrontamos as práticas acadêmicas adotadas com os conceitos e componentes de uma Educação considerada Moderna, preceituados pelos autores Edgar Morin e Dermeval Saviani;

A educação com tendências a ser moderna e adequada deve visar o homem e propiciar a ele predicados para a transformação de sua realidade social. Dessa forma, o ensino do Direito Penal precisa ser revisitado como fenômeno social e ideológico;

A transformação do ensino do Direito, com as expectativas avançadas do perfil dos bacharelados já possui legislação educacional que a apóie, respaldada nas diretrizes curriculares e ditames da Resolução nº 9, de 2004, e que faz recomendações em seus artigos 4º e 5º, sobre o perfil do profissional do direito que se deve esperar para uma sociedade moderna;

Dessa forma, o espírito reformista das legislações educacionais deve ser abrandado, pois legislação pertinente há a respaldar as novas práticas. O que não se pode prescindir é da adoção, nas práticas docentes e discentes, de uma postura transformadora, tal como preceituado pelos educadores modernos mencionados neste trabalho.

O ensino do Direito Penal e a legislação penal devem estar ajustados ao Estado Democrático de Direito e aos princípios que o respaldam, preparando assim os profissionais do Direito ao enfrentamento das novas formas de criminalidade decorrentes do progresso tecnológico.

O papel destinado às Universidades é o de propiciar uma instância reflexiva para que o ensino do Direito, notadamente o do Direito Penal possa traduzir suas as práticas profissionais em uma conduta transformadora e dialeticamente ajustada ao clamor da realidade social.

É ainda função da Universidade, auto-avaliar-se continuamente, no que tange ao ensino do direito e predispor-se também ao acolhimento das avaliações externas das organizações sociais e profissionais de direito ligadas à prática profissional, a exemplo das associações de ensino, e Ordem dos Advogados do Brasil, por serem atores

coadjuvantes significativos na busca da construção de um ensino de qualidade para as faculdades de Direito.

O papel da Universidade, segundo a Constituição Federal de 1988 implica em obediência ao princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, os quais traduzem-se em produção de novos saberes, em práticas de prestação de serviços à comunidade, que levem seus discentes ao contato com a realidade, num processo contínuo de realimentação e atualização do conhecimento científico e tecnológico.

A concretude desse princípio da indissociabilidade do *Ensino, Pesquisa e Extensão* só poderá efetivar-se com a construção de um projeto pedagógico cujos objetivos educacionais sejam direcionados a uma formação profissional com qualidade, alicerçada na dinâmica social e que traz em seu bojo, necessidades de atendimento aos conflitos emergentes das demandas sociais.

A Universidade deve também, estimular a diversidade e dessa forma assegurar o postulado da adoção de uma ideologia do Direito Penal e, sobretudo a conclusão de que o Direito não se confunde com Ciência do Direito.

Compete ao novo modelo de ensino proposto assegurar tal assertiva e trabalhar pela consolidação dos valores próprios de um Estado Democrático de Direito. É tarefa que se aguarda de uma dogmática comprometida com valores constitucionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **Glossário para Educadores (as)**. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ARAÚJO, Luiz Alberto David; NUNES, Vidal Serrano Jr. **Curso de Direito Constitucional**, 4ª ed., São Paulo: Saraiva, 2001.

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo, Saraiva: 2002.

BOBBIO, Norberto. **Teoria do Ordenamento Jurídico**. 10ª ed., Tradução Maria Celeste Cordeiro Leite dos Santos, Brasília: UNB, 1999, reimpressão 2006.

_____. **O Positivismo Jurídico – Lições de Filosofia do Direito**, Tradução de Márci Pugliesi, Edson bini e Carlos E. Rodrigues, São Paulo: Ícone, 2006.

BONAVIDES, Paulo. **A Constituição Aberta**. 3ª ed., São Paulo: Malheiros, 2004.

BRUM, Nilo Barros de. **Requisitos retóricos da sentença penal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1980.

BUSATO, Paulo César; HUAPAYA, Sandro Montes. **Introdução ao Direito Penal – Fundamentos para um Sistema Penal Democrático**, Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2007.

CAPPELLETTI, Mauro. **Processo, ideologias e sociedade, Volume I**, Tradução e notas do Prof. Dr. Elicia de Cresci Sobrinho, Porto Alegre-RS: Sergio Antonio Fabris Editor, 2008.

CARVALHO, Márcia Dometila Lima de. **Fundamentação constitucional no Direito Penal**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1992.

CHALITA, Gabriel Benedito Isaac. **Educação – A Solução está no afeto**. 5ª ed., São Paulo: Editora Gente, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

COPETTI, André. **Direito Penal e Estado Democrático de Direito**, Porto Alegre: Livraria do advogado, 2000.

DANTAS, San Tiago. **A Educação Jurídica e a crise brasileira**. In Encontros da UNB, Ensino Jurídico, Brasília: UNB, 1978-9.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 28ª ed., São Paulo: Saraiva, 2009.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas-SP: Papirus, 1994.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociedade**. 12ª ed., São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FARIA, José Eduardo. **A noção de paradigma na Ciência do Direito: notas para uma crítica ao idealismo jurídico**, in A crise do Direito numa sociedade em mudança, org. José Eduardo Faria, Brasília: UNB, 1988.

FERRAJOLI, Luigi. **EL garantismo Y ala Filosofia Del Derecho, Colômbia** – Colômbia: Universidade Externado de Colômbia, 2000.

FERRAZ, Tércio Sampaio Jr. **Função Social da Dogmática Jurídica**. São Paulo: Max Limonad, 1998.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Curso de Direito Constitucional**, São Paulo: Saraiva, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRAGOSO, Rui Celso Reali. **Revista Diálogos e Debate da Escola Paulista da Magistratura**, ANO 1, nº 4. São Paulo: junho 2001.

GOLDMAN, Lucien. **Dialética e Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HASSEMER, Winfried. **Direito Penal – Fundamentos, estrutura, Política.** Organização e revisão de Carlos Eduardo de Oliveira Vasconcelos, Porto Alegre-RS: Sergio Antonio Fabris Editor, 2008.

_____. **Introdução aos Fundamentos do Direito Penal.** Tradução da 2ª edição alemã, revisada e ampliada, de Pablo Rodrigo Alfen da Silva, Porto Alegre-RS: Sergio Antonio Fabris Editor, 2005.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito.** Tradução de João Baptista, São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____, *Teoria Geral das Normas,* Tradução de José Florentino Duarte, Porto Alegre, Sergio Antonio Fabris Editor, 1986.

_____, **O Problema da Justiça.** Tradução João Batista Machado, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MALISKA, Marcos Augusto. **O Direito à Educação e a Constituição.** Porto Alegre-RS: Sergio Antonio Fabris Editor, 2001.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da Educação.,** 7ª ed., São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MENDES, Gilmar; COELHO, Inocêncio Mártires; e BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**, 3ª ed., São Paulo: Saraiva e Instituto de Direito Público, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya, São Paulo: Cortez Editora, UNESCO, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. **O Direito à Educação**. Rio de Janeiro e São Paulo: Renovar, 2002.

NUNES, Luiz Antonio Rizzatto. **Manual da Monografia Jurídica**. 5ª ed., São Paulo: Saraiva, 2007.

OLIVEIRA, André Macedo de. **Ensino Jurídico – Diálogo entre Teoria e Prática**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2004.

PAULINO, Gustavo Smiznmaul. **O ensino do direito em crise**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2008.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a Educação?** Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1973.

PINHO, Ana Cláudia Bastos de, **Direito Penal e Estado Democrático de Direito – Uma abordagem a partir do garantismo de Luigi Ferrajoli**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2006.

PONTE, Antonio Carlos da. **A fundamentação Constitucional dos Crimes Eleitorais e o Efetivo Combate à Corrupção Eleitoral**. Livre-docência em Direito Penal, São Paulo, apresentada na PUCSP, Faculdade de Direito, São Paulo: 2008.

_____. **Crimes Eleitorais**. São Paulo: Saraiva, 2008.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Educação Superior no Brasil na perspectiva do Direito e do Estado**. Tese de Doutorado apresentada na USP, São Paulo: 1999.

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

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo Currículo Mínimo dos Cursos Jurídicos**, São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

_____. **Pensando o Ensino do Direito no Século XXI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

RODRIGUES, Neidson. **Lições do Príncipe e outras lições. O intelectual - a política - a educação.** 17ª ed., Coleção Questões da nossa Época, São Paulo: Cortez, 1996.

SAVATER, Fernando. **O Valor de Educar.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Do sendo comum à consciência Filosófica.** 16 ed., Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. **O papel do ensino jurídico na reprodução do paradigma dogmático da ciência do direito.** Tese de Doutorado apresentada na PUCSP, São Paulo: 2003.

SBARDELOTTO, Fábio Roque. **Direito Penal no Estado Democrático de Direito.** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SILVA, Enio Moraes da. **Revista de informação Legislativa, nº 167,** julho/setembro, Brasília: 2005, p. 228-29.

TRIGUERO, Michelangelo Giotto Santoro. **Universidades Públicas. Desafios e possibilidades no Brasil Contemporâneo.** Brasília: Ed., UNB, 1999.

VASQUES, Adolpho. **A Filosofia da Práxis.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Educação Superior – Projeto político-pedagógico.** Campinas-SP: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e NAVES, Marisa Lamonaco de Paula (organizadores). **Currículo e avaliação na Educação Superior.** Araraquara-SP: Junqueira Marin editores, 2005.

VIGLIAR, Jose Marcelo Menezes. **Ação Civil Pública.** 3ª ed., São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Interesses Metaindividuais.** São Paulo: Atlas, 2002.

ZANIOLO, Pedro Augusto. **Crimes Modernos – O Impacto da Tecnologia no Direito.** Curitiba: Juruá, 2007.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Ideologia, Estado e Direito**. 4^a ed., São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

ANEXOS:

ANEXO 1:

PORTARIA Nº 1.886, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1994

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

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, no uso das atribuições do Conselho Nacional de Educação, na forma do artigo 4º da Medida Provisória no 765, de 16 de dezembro de 1994, e considerando o que foi recomendado nos Seminários Regionais e Nacional de Cursos Jurídicos, e pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, da SESu-MEC,

RESOLVE:

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

Art. 2º O curso noturno, que observará o mesmo padrão de desempenho e qualidade do curso no período diurno, terá um máximo diário de quatro horas de atividades didáticas.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 10 O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total mínimo de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais

desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente.

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

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

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

Art. 12 O estágio profissional de advocacia, previsto na Lei 5.906, de 04/07/1994, de caráter extracurricular, inclusive para graduados, poderá ser oferecido pela Instituição de Ensino Superior, em convênio com a OAB, complementando-se a carga horária efetivamente cumprida no estágio supervisionado, com atividades práticas típicas de advogado e de estudo do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina.

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

Art. 13 O tempo do estágio realizado em Defensoria Pública da União, do Distrito Federal ou dos Estados, na forma do artigo 145, da Lei Complementar n' 50, de 12 de janeiro de 1994, será considerado para fins de carga horária do estágio curricular previsto no artigo 10 desta Portaria.

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

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

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

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

ANEXO 2

RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004 (*) **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE** **EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE nos 776/97, 583/2001, e 100/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta do Parecer CES/CNE 55/2004 de 18/2/2004, reconsiderado pelo Parecer CNE/CES 211, aprovado em 8/7/2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 23 de setembro de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e

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

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação *lato*

sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da

(*) CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17 terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos,

com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo,

estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos

desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio

Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à

consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

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

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os

resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de

habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do

Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.

Art. 9º As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

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

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

Art. 11. A duração e carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos no período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.