

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

CLÁUDIA GODOY BRIGAGÃO

**O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO EM DIREITO NA PERSPECTIVA DOS
EGRESSOS**

Alfenas/MG

2020

CLÁUDIA GODOY BRIGAGÃO

O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO EM DIREITO NA PERSPECTIVA DOS
EGRESSOS

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais

Orientadora: Prof. Dra. Helena M^a dos Santos Felício

Alfenas/MG

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

Brigagão, Cláudia Godoy
B854c O currículo de formação em direito na perspectiva dos egressos /
Cláudia Godoy Brigagão – Alfenas, MG, 2021.
141 f.: il. –

Orientadora: Helena Maria dos Santos Felício.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
Alfenas, 2020.
Bibliografia.

1. Direito - Estudo e ensino (Superior). 2. Egressos. 3. Ensino
Superior - Currículo. I. Felício, Helena Maria dos Santos. II. Título.

CDD- 375

CLÁUDIA GODOY BRIGAGÃO**O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO EM DIREITO NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS**

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 11 de dezembro de 2020.

Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Prof. Dr. Rafael Alem Mello Ferreira
Instituição: Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MINAS

Prof. Dr. Olavo Pereira Soares
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **Helena Maria dos Santos Felício, Professor do Magistério Superior**, em 11/12/2020, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Olavo Pereira Soares, Professor do Magistério Superior**, em 11/12/2020, às 11:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rafael Alem Mello Ferreira, Usuário Externo**, em 11/12/2020, às 11:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [h https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_exte_rno=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_exte_rno=0), informando o código verificador **0427960** e o código CRC **E218F230**.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, reconheço que se consegui enxergar mais distante certamente é porque vários me mantiveram de pé sobre suas costas. Portanto, necessário é o agradecimento àqueles que caminharam ao meu lado, incentivando, estimulando, cobrando, criticando e elogiando os feitos percorridos ao longo dessa pesquisa.

Glórias eternamente àquEle que escreveu meu caminho de forma inescrutável. À minha família, em especial, meus pais que, desde a infância, não mediram esforços e se sacrificam imensamente para que meu irmão e eu tenhamos, até hoje, oportunidade e acesso a uma educação de qualidade. Suas resiliências, abdições e entregas imensuráveis são a maior exemplificação do amor Deus com a humanidade.

O meu obrigada aos meus amigos que, além de me estimularem a buscar e concluir esse percurso, tornaram-no mais leve. Ao meu marido, Matheus, que, enquanto “apenas” colega, sempre me inspirou a me desenvolver como pessoa e profissional e, atualmente, me carrega em seus braços nos meus momentos mais delicados com extrema paciência, carinho, sabedoria e amor.

Meu reconhecimento à IES pesquisada por ceder espaço e dados para essa análise e aos meus queridos ex-alunos que se prontificaram e confiaram-me suas percepções particulares. Aos meus colegas de profissão e de mestrado que, por meio de diálogos, trouxeram reflexões mais profundas e crítica a essa temática, em especial à Professora Rosângela e ao Prof. Davi por todo auxílio.

Por fim, ao PPGE/UNIFAL, que me acolheu antes mesmo de prestar o exame, me aceitando como aluna não regular, representado pelos docentes, especialmente, pela minha orientadora Helena, pela qual tenho profunda admiração pela profissional e mulher que se me apresentaram. Minha mais sincera gratidão pelos anos que percorreu comigo esse caminho, dedicando seu tempo, conhecimento e me inspirando a ter, pelo menos, um pouco da sua força, capacidade, talentos e inteligência, o que, absolutamente, me fez chegar até aqui. Salve a escola pública!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

RESUMO

Visando a ampliar o olhar sobre os processos curriculares na educação jurídica, em especial na relação entre o currículo de formação do Bacharel em Direito com os saberes demandados pela prática profissional dos egressos no contexto brasileiro, este trabalho busca compreender como os bacharéis em Direito, no exercício de sua profissão, analisam o processo formativo que tiveram ao longo da graduação. Para tanto, apresenta o Direito como uma ciência humana em seu contexto histórico no Brasil, resultando no relato do seu ensino, com a conseqüente análise das diretrizes curriculares que refletem a cultura, política e economia, culminando com a análise da atual Diretriz Curricular Nacional de Graduação em Direito. No percurso metodológico, foi realizada uma pesquisa com metodologia mista de coleta e análise de dados, a fim de se obter informações quantitativas e qualitativas, descrevendo o percurso metodológico e o enquadramento da pesquisa, apresentando os procedimentos de coleta e análise dos dados, participantes da pesquisa e considerações éticas sobre o processo de formação desses juristas e das demandas apresentadas pelos contextos de atividade profissional. A partir da construção dos núcleos de significação, foi possível realizar a análise e interpretação dos dados, sendo possível apontar que a realidade social exige do profissional jurista uma formação ampla, diversificada e que atenda às novas exigências dos processos sociais globais, demandas e inovações para os quais os cursos de Direito devem se atentar, modificando-se de acordo com as diretrizes curriculares nacionais, bem como com movimentos constantes dos desafios mercadológicos, apresentados pelo contexto contemporâneo. Assim, conclui-se que o egresso encontra amparo entre os saberes demandados pelo exercício da prática profissional em relação à formação recebida no curso de graduação, contudo, também, foram mapeadas inconsistências e fragilidades da formação do jurista as quais refletem nos contextos de suas atuações.

Palavras-chave: Formação de Bacharéis em Direito. Egressos. Currículo do Ensino Superior.

ABSTRACT

Aiming to broaden our sight on curricular processes in law education, specially in the relationship between the Law Graduate and the knowledge required by professional practice among former students in the Brazilian context, this article aims to understand how the law graduate students, during their professional practice, analyze their graduation's formation process. To do so, it presents Law as a human science in its historic context in Brazil, which results in its teaching report, with the consequent analyses of the curricular bases that reflect culture, politics and economy, ending on the analyses of the current National Curricular Guideline of Law Graduation. In the method's path, a mixed research was made through collection and data analyses, so that quantitative and qualitative information could be gathered, presenting the collection procedures and data analyses, research participants and ethical considerations about this professional's formation process and the professional context demands that were presented to them. From the building of signification cores, it was possible to accomplish the analysis and data interpretation, through which was possible to point out that social reality requires a broad and diverse formation from the legal experts, one that meets the new social processes' requirements for which the Law courses are being prepared to attend, changing itself according to the national curricular guidelines as well as constant market demand movements, presented by modern context. Thereby, it concludes that the former students find support between the knowledge caused by professional practice and the formation received during graduation. Even so, there were also mapped inconsistencies and fragility in the legal expert's formation that reflect on their practice background.

Keywords: Law Graduates Formation. Former Students. College Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Cidade de origem.....	83
Gráfico 2 – Egressos que realizaram pós-graduação.....	84
Gráfico 3 – Aspectos do curso de Direito considerados muito relevantes.....	93
Gráfico 4 – Distribuição de carga horária.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz Curricular da IES pesquisada.....	79
Quadro 2- Núcleos de significação.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	- Aprendizagem Baseada em Problemas
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CES	- Câmara de Educação Superior
CF	- Constituição Federal
DCN	- Diretriz Curricular Nacional
EAD	- Ensino a Distância
IES	- Instituição de Ensino Superior
IPO	- <i>Initial Public Offering</i> (Oferta Pública Inicial)
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
NPJur	- Núcleo Prático Jurídico
NSE	- Nova Sociologia da Educação
OAB	- Ordem dos Advogados do Brasil
PPC	- Projeto Pedagógico Curricular
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
SESu	- Secretaria de Educação Superior
SEMESP	- Sindicato das Entidades Mantenedoras do Ensino Superior
UNIFAL	- Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	O CURRÍCULO	22
2.1	HISTÓRIAS E TEORIAS.....	22
2.2	CONCEITO.....	29
2.3	O MOVIMENTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NO ENSINO DO DIREITO	34
3	A CIÊNCIA DO DIREITO	45
3.1	O DIREITO NA HISTÓRIA DO BRASIL.....	52
3.1.1	O Direito no Brasil Colonial.....	52
3.1.2	O Direito no Brasil Império.....	55
3.1.3	O Direito no Brasil República.....	57
3.2	A HISTÓRIA DO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL.....	59
4	PERCURSO METODOLÓGICO	69
4.1	DELINEAMENTO DO ESTUDO.....	69
4.1.1	Documento.....	70
4.1.2	Pesquisa Survey.....	71
4.2	TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS.....	72
4.3	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	73
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	75
5.1	ANÁLISE DO CURRÍCULO DA IES PESQUISADA.....	75
5.2	ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO.....	82
5.2.1	Identificação Pessoal	82
5.2.2	Trajetória de Formação.....	83
5.2.3	Trajetória Profissional	85
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS.....	107
	ANEXOS.....	116

1 INTRODUÇÃO

Foi em Portugal, pela Universidade de Coimbra, que os primeiros técnicos juristas brasileiros foram formados, assim, os profissionais iniciantes se estabeleceram ainda na monarquia portuguesa. Entretanto, com a proclamação da Independência do Brasil e a necessidade da Constituição de uma nação brasileira, ocorre a criação dos primeiros cursos de Direito no Brasil visando ao desenvolvimento político e administrativo.

No contexto contemporâneo, a formação do profissional jurista tem sido repensada, sobretudo por reconhecerem esse profissional como um ator fundamental para a implantação de mudanças significativas no cenário social e político, sobretudo aquelas que se relacionam diretamente com a qualidade do poder judiciário.

O Censo da Educação Superior (INEP, 2016) demonstrou que o curso de Direito é o maior em termos de matrículas no país com 862.324 inscritos no referido ano. Em que pese a evasão escolar, fato é que milhares de profissionais são inseridos a cada ano no mercado de trabalho como advogados, mediante a aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, ou, ainda, como bacharéis em Direito, atuando como auxiliares ou concurseiros.

A sinopse do Censo da Educação Superior detalhou que a oferta dos cursos de Direito, por meio da análise dos dados, culminou em um crescimento do número de cursos públicos e privados, sendo equivalente a 177% o aumento do número de vagas ofertadas por faculdades de 2004 até 2016 (BRASIL, 2018b, p. 8).

Uma série de fatos contribuem para a existência de uma discussão em torno do ensino e da formação jurídica, entre eles, o contexto sociopolítico brasileiro, a imensa produção de leis pelos sistemas legislativos, a jurisprudência divergente, o que muitas vezes causa insegurança jurídica, bem como fenômenos relacionados especificamente a políticas públicas voltadas para o curso de Direito, cuja ampliação significativa do número de cursos implantados e vagas oferecidas resultam em um mercado de trabalho saturado.

Tal realidade social exige do profissional jurista uma formação ampla, diversificada e que atenda às novas exigências dos processos sociais globais para cujas demandas e inovações os cursos de Direito devem se atentar, modificando-se, quando necessário.

No sistema democrático, o advogado é o único profissional elencado pela Carta Magna, desde a Emenda Constitucional nº 80 de 2014, como indispensável à administração de justiça, que forma o tripé da separação dos poderes, os quais sustentam o Estado (BRASIL, 1988).

A formação, considerada de qualidade, de bacharéis em Direito, implica, necessariamente, uma séria reflexão sobre a política de formação, o currículo, as práticas formativas desenvolvidas nas Instituições Formadoras, bem como o papel dos formadores. Deste modo, o currículo de um ensino jurídico adequado a ser desenvolvido ao longo dos 5 anos de formação impacta diretamente a qualidade da atuação profissional dos egressos.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito no Brasil (BRASIL, 2018a) estabelece que os cursos devem propiciar a formação de um profissional que revele, no mínimo, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, podendo cada IES adequar o seu instrumento pedagógico a objetivo e vocações específicas, de modo que contextualize com a instituição, a política, a geografia e o campo social.

De forma específica, tratando-se da formação de profissionais juristas, o campo tem sofrido transformações, seja no âmbito das políticas curriculares e avaliações externas, seja nos movimentos constantes dos desafios mercadológicos, apresentados pelo contexto contemporâneo.

Tais desafios também implicam o currículo de formação de Bacharéis em Direito, bem como as práticas formativas, desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior, que devem, de tal forma, reconstruir-se constantemente na perspectiva de alinhar-se às demandas e exigências apresentadas pelos contextos profissionais.

Desta forma, articular tais práticas formativas e o currículo de formação de juristas às demandas do contexto de atividade profissional é um movimento cuja necessidade se apresenta em função de um processo formativo coerente com as exigências do exercício da profissão.

Para tanto, considerando ampliar a produção e divulgação do conhecimento científico, com base no contexto social, a fim de que especificidades sejam mapeadas e que sustentem estratégias de mudanças, a presente dissertação visualiza contribuir com o levantamento de informações que possam subsidiar a elevação da qualidade da formação e do trabalho do profissional de Direito na região sul do Estado de Minas Gerais, a partir das manifestações dos egressos de uma

determinada instituição de formação de juristas.

Por esses motivos e visando a expandir o olhar para o processo da formação jurídica e a visão do egresso no campo da educação superior, este trabalho aborda o currículo como centro da organização do ensino jurídico e das demandas profissionais que se desenvolvem em torno dele.

Neste sentido, elenca-se o currículo como objeto de estudo, por entender que ele se refere à seleção não neutra de conteúdo, que se apresenta como mediador nos processos educacionais, buscando responder à seguinte questão: que relações os egressos do curso de Bacharel em Direito estabelecem entre os saberes demandados pelo exercício da prática profissional e a formação recebida no curso de graduação?

De modo geral, o objetivo é compreender como os bacharéis em Direito, no exercício de sua profissão, analisam o processo formativo que tiveram ao longo da graduação no período mínimo de cinco anos.

Especificamente, objetiva-se: 1) Analisar o currículo de formação de bacharéis em Direito da Instituição Educacional envolvida no estudo, à luz das Diretrizes Curriculares para o curso de Direito; 2) Levantar as características de atuação profissional dos egressos do curso de formação em Direito; 3) Identificar aproximações e distanciamentos do currículo e das práticas formativas em relação ao contexto do exercício profissional; 4) Analisar a avaliação que os egressos, profissionais nos diversos ramos do Direito, fazem do seu curso de formação, frente às demandas do exercício profissional.

Desta forma, os resultados da presente investigação auxiliarão, também, na formação inicial e continuada da carreira jurídica do egresso, tanto a partir da produção e divulgação de dados locais quanto das possíveis ações de intervenção que decorrerem deles.

O desenvolvimento desta pesquisa e a problemática que ela busca responder fazem parte do processo de contínua construção e desenvolvimento profissional que se encontra permanentemente em evolução por esta pesquisadora. O exercício da docência no ensino superior jurídico proporciona uma ampla e diversificada discussão no trânsito entre dois grandes campos de produção: Educação e Direito.

Da formação acadêmica e advocacia, tem-se a percepção da necessidade de um espaço de reflexão e de produção com viés sociojurídico no processo de formação acadêmica, engajada na luta pelas garantias fundamentais, que se traduz

na dignidade da pessoa humana a ser amplamente respeitada na atuação profissional forense dos diplomados.

No campo da Educação, os desafios que assumidos ante as preocupações e críticas que decorrem do processo de formação do jurista são referentes à necessidade de se pesquisar o currículo e a percepção do egresso para que sejam geradas reformas no ensino do Direito com vista à habilitação de um profissional notável por sua dignidade política a serviço da democracia e da justiça social, de modo a atender o mercado de trabalho, já saturado em quantidade, mas ausente de qualidade devido à sua crescente diversificação.

Exige-se para o campo educacional o permanente desafio da construção de uma profissionalidade docente que se destaque na ação de ensinar como função específica do docente. A construção contínua dessa profissionalidade implica o reconhecimento primário de que não se trata tão somente de dominar um determinado conteúdo, mas de ter a disposição de fazer essa ponte e aprender a ensinar (ROLDÃO, 2005).

Deste modo, pensar a interlocução desses dois campos constitui-se um quesito essencial para elucidação dessas importantes relações entre o currículo, a formação jurídica, as avaliações externas, a sociedade e o desenvolvimento da profissionalidade jurista.

O estudo das diretrizes curriculares jurídicas é relacionado à própria efetividade do Direito no ensino superior, contemplando sua qualidade do ensino e da formação desse profissional.

Nesse processo de inúmeras reflexões individuais e coletivas sobre a educação e o direito, o campo do currículo apresenta-se como campo essencial para auxiliar a compreensão dos processos educativos e, conseqüentemente, o seu impacto profundo na formação e desenvolvimento do profissional.

A partir dos estudos curriculares, foi dado formato à presente pesquisa e suas possibilidades de transformação e discussão da educação jurídica.

Considerando que na formação do profissional de Direito há uma dimensão política que muito supera a ideia da concepção técnica das ferramentas processuais e das inúmeras legislações, pesquisar o porquê, o que se estuda nas instituições de ensino e como esse currículo formal se adequa às necessidades da atuação profissional competente após a diplomação é questão proeminente.

Justamente esses juristas, formados pelas escolas de Direito, serão não

apenas advogados, mas também juízes e promotores que formarão o poder político do Estado. Qualquer espécie de alienação na formação desse profissional afeta diretamente as garantias basilares dos direitos individuais e coletivos conquistados.

Neste sentido, para Apple,

[...] o modelo de desempenho acadêmico, influenciado cada vez mais fortemente pelas preocupações gerenciais do controle técnico e da eficiência, tem negligenciado o real conteúdo do próprio conhecimento, falhando assim em considerar com seriedade as possíveis conexões entre a economia e a estrutura do conhecimento escolar (APPLE, 1994, p. 65).

Diante de tais considerações, a proposição desta pesquisa aponta para a necessidade de que sejam desenvolvidas investigações relativas a diferentes problemáticas que permeiam as demandas de atuação profissional, com o objetivo de mapear as inconsistências e fragilidades da formação do jurista, refletidas nos contextos nos quais atuam.

Justifica-se a relevância da pesquisa porque, embora o tema curricular não seja novo no campo da Ciência da Educação, a questão do currículo é precária no âmbito jurídico, embora seja essencial para a própria condução do ensino superior em Direito no país.

Cabe ainda enfatizar que o conhecimento a ser produzido com o desenvolvimento deste estudo poderá ser considerado na estruturação do conhecimento acadêmico e ser traduzido em estratégias interventivas na formação mais apropriada do Bacharel em Direito.

Por intermédio do referencial teórico proposto e, considerando o compromisso da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) quanto à produção e divulgação do conhecimento científico e com base no contexto social, a presente pesquisa, ao relacionar o currículo da formação em Direito e as práticas formativas com as demandas do contexto profissional, almeja contribuir com o levantamento de informações que possam subsidiar a elevação da qualidade da formação dos juristas no nível da graduação. Deste modo, o trabalho realizado será organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta o Direito como ciência humana relativa aos problemas sociais, considerando o sistema regulador do Direito como um instrumento necessário para o estabelecimento de um mínimo ético racionalizador dos conflitos sociais, a fim de que haja o estabelecimento de paz social na busca do

bem comum.

Considerando essa indispensabilidade de uma sociedade organizada e estruturada em regras, apontou-se o Direito em seu contexto histórico no Brasil, compreendendo determinados fenômenos com foco nos períodos do Brasil Colônia, Império e República, resultando na história do ensino do Direito no Brasil, o qual atravessou várias etapas e momentos que refletiram a formação histórica e cultural de cada época.

O segundo capítulo analisa de forma mais profunda as diretrizes curriculares do ensino do Direito no Brasil; foca inicialmente o estudo da história, teorias e conceitos acerca do currículo, considerando que o apontamento de determinados conteúdos se baseia em fundamentos contextualizados a refletirem a cultura, política e economia em que se vive, e a que se pretende manter.

Demonstra o movimento crítico da estrutura formacional do profissional do Direito no Brasil no início da década de 40, envolvendo docentes e discentes na proposta de inovação e adequação à realidade das graduações jurídicas, culminado com a atual Diretriz Curricular Nacional do Curso de Graduação em Direito instituída pela Resolução CNE/CES nº 5 de 2018.

O terceiro capítulo descreve o percurso metodológico e o enquadramento da pesquisa, apresentando os procedimentos de coleta e análise dos dados, participantes da pesquisa e considerações éticas.

No quarto capítulo, os dados coletados na pesquisa e os resultados obtidos em cada uma das questões serão apresentados e analisados em conjunto com os dados da análise documental, articulados aos indicadores da análise qualitativa, no intuito de integrar as informações e ampliar a perspectiva da questão.

Por fim, nas considerações finais, o problema do trabalho é levantado, atingindo os objetivos pretendidos acerca da relação da formação dos bacharéis e a demanda dos saberes na fase inicial da profissionalização, concluindo que na atualidade é indispensável ao jurista novas habilidades, que também perpassam o currículo a fim de que o jurista profissional consiga inserção em novos mercados carentes de mão de obra, bem como consiga desenvolver uma atuação social como agente de mudanças das desigualdades promovidas pela própria estrutura judicial.

2 O CURRÍCULO

Os processos relacionados à educação como o ensino e a aprendizagem produzidos pelos homens de forma histórica têm gerado problematizações aos pesquisadores. Esse dilema se deve, principalmente, porque a educação também é um fenômeno social e, por um lado, é visto como indispensável para a manutenção da ordem hegemônica já estabelecida e, de outro, como um instrumento poderoso para superação dessa mesma estrutura, por meio de um apossamento de conhecimentos que possam construir em estudantes e professores condições de desenvolvimento de humanidade e de transformações das realidades sociais.

No campo do currículo, esse embate é emblemático, pois é por meio da seleção dos conteúdos que ele se apresenta como um mediador nesses processos educacionais, já que se manifesta como um agrupamento de orientações teóricas e pedagógicas com vista à formação cognitiva dos seus destinatários, recorrente às práticas educacionais nas instituições escolares.

Considerando que o apontamento de determinadas matérias não é neutro e se baseiam em fundamentos contextualizados que refletem o contexto cultural, político e econômico em que se vive, e que se pretende manter, as intenções desta seleção curricular devem ser investigadas constantemente para que se compreendam os motivos e fins que cercam esses propósitos.

2.1 HISTÓRIA E TEORIAS

Os primórdios dos estudos acerca do currículo remontam, oficialmente, ao início do século XX, nos Estados Unidos, cercados pelo aumento significativo de imigrantes e pelo processo de industrialização. A classe média norte-americana, sentindo-se ameaçada pela possibilidade de perder seus valores e sua cultura, propôs um projeto educativo, em âmbito nacional, que estabelecesse no ensino escolar a base de crenças e comportamentos dignos de serem adotados na sociedade americana (FELÍCIO, 2008; MOREIRA; SILVA, 2002).

O modo encontrado pelos teóricos primários para o enfrentamento do risco da perda de uma hegemonia cultural americana e a imprescindibilidade de mantê-la em seu modelo tradicional foi, justamente, se criar um padrão de procedimentos da educação e do próprio currículo mediante métodos de diferenciação de currículo. A

“escola foi considerada como uma instituição fundamental que resolveria os problemas da cidade, do empobrecimento e do declínio moral das massas, e, que cada vez mais, ajustaria os indivíduos a seus respectivos lugares em uma economia industrial” (APPLE, 2008, p. 107).

Nessa época tem-se como referência o livro “*The curriculum*”, de Bobbitt, de 1918; a conferência sobre a teoria curricular, em 1947, na Universidade de Chicago; e, já em meados do século XX, a publicação do livro ‘Princípios Básicos de Currículo e Ensino’ (*Basic Principles of curriculum and instruction*), de autoria de Ralph Tyler.

Entretanto, o primeiro livro citado foi o grande marco referencial de estudos da teoria curricular como um campo específico de produção. Questões educacionais expressivas foram levantadas, como: Quais os objetivos da educação? O que se deve ensinar? Os estudantes deveriam se ajustar ao sistema já existente ou deve-se aprender a transformá-lo?

Ralph W. Tyler, em 1949, acreditava que a escola deveria conter o mesmo princípio existente nas fábricas tayloristas, o “sistema de pagamento por produção”, para gerar eficiência na atividade escolar. Deste modo, a organização curricular sofreu influências com os mesmos moldes do modelo industrial de produção, fartos de tecnicismo (GOODSON, 1995).

Silva (2005) exemplifica perfeitamente essa compreensão, quando afirma que

[...] numa oitava série, ilustra ele, algumas crianças realizam adições “a um ritmo de 35 combinações por minuto”, enquanto outras, “ao lado, adicionam a um ritmo médio de 105 combinações por minuto”. Para Bobbitt, o estabelecimento de um padrão permitiria acabar com essa variação (SILVA, 2005, p. 24).

Assim, o currículo escolar se torna um instrumento de controle de conduta, o qual seleciona, baseado em interesses políticos, conteúdos e métodos específicos a serem utilizados na educação formal, mantendo-se, então, o domínio de valores, padrões, doutrina e conhecimento da classe dominante. Deste modo, o currículo emerge como um instrumento cuja principal finalidade é formar o aluno para uma produção plena, contudo, gerando o mínimo de gasto, à luz da contabilidade empresarial e industrial capitalista.

A base da elaboração do conteúdo curricular tem a pretensão de desenvolver a potencialidade no estudante para um maior rendimento nas atividades escolares com vista a um reflexo na produtividade da vida adulta como trabalhador.

Assim, a formação escolar das crianças era voltada para a adequação em papéis sociais predeterminados pela estrutura econômica, portanto, representantes de classes e gêneros recebiam conteúdos diversos com a finalidade de enquadrá-los no sistema empresarial e cultural. Sendo assim, o sistema educacional servia para atingir, com êxito, esses objetivos.

Anos depois, em 1978, Tyler ainda apoia o tecnicismo extremo em seu livro “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”. A divisão de trabalho, as linhas de produção segmentadas e fracionadas, a ausência de autonomia do empregado e a total falta de integração na gestão empresarial eram refletidas nas salas de aula por enfileiramento, disciplina rígida com alta fiscalização, desconsideração de qualquer conhecimento não escolar, mecanização do professor e premiação com notas por produtividade. Eram evidências que do modelo de atividade fabril foi transportado para a instituição escolar (TYLER, 1978).

Logo, o início do currículo foi marcado pela intenção de preparar a criança para o trabalho adulto. Ideias como autonomia, conhecimento, desenvolvimento intelectual e pensamento crítico foram deixadas de lado em favor da servidão industrial da época.

É nos anos 60, do século XX, que há uma transformação significativa no campo dos estudos sobre currículo. As finalidades do processo educacional começam a ser questionadas, afetando também o currículo. Foi, principalmente, com o advento dos movimentos sociais que iam às ruas, reivindicando mudanças em várias áreas da estrutura política, cultural e educacional que as mudanças tiveram início.

As questões culturais e os problemas sociais vivenciados e agora percebidos pela educação provocam questionamentos acerca dos objetivos reais que uma escola deveria ter, surgindo, assim, discussões sobre questões subjetivas e a inserção do meio ao programa de ensino, observando-se a diversidade de alunos.

A ciência da sociologia no campo da educação ganha força e conteúdo, passando da fase de mera análise de dados para perceber as desigualdades desde o acesso à escola até a estratificação social. Foca-se, agora, após sucessivos fracassos do modelo curricular anterior, em estudos para introdução de mecanismos no processo escolar que possibilitem uma mudança da realidade social dos estudantes (FORQUIN, 1995).

Nessa fase de mudanças, nascem no campo de estudo científico,

denominado Sociologia da Educação, produções que projetaram uma sociologia do currículo, em que se analisa o conhecimento escolar como um ambiente parcial, não neutro e carregado de poderes. Segundo Moreira, “a Sociologia da Educação assumiu assim, uma função desmistificadora, problematizando categorias como currículo, conhecimento, inteligência, habilidade, ensino, metodologia e avaliação” (MOREIRA, 1990, p. 75).

Na Inglaterra, na década de 70, surge a Nova Sociologia da Educação (NSE) propondo novas reflexões acerca do tema. Michael Young foi seu fundador e principal representante da primeira corrente sociológica com a obra clássica *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*, em 1971 (MOREIRA, 1990, p. 72).

É atribuído ao movimento da Nova Sociologia da Educação o posicionamento crítico ao desenhar o currículo como uma forma de dominação e preservação da hegemonia, bem como a visão de uma educação que se centralize no aluno, e não nas disciplinas, fazendo-se distinções entre o conhecimento formal e o não-escolar (YOUNG, 2000).

O foco central agora são os processos que selecionam quais os conteúdos serão determinados como matéria destinada ao ensino escolar e de qual forma se organizarão esses saberes. Pretende-se desvendar as relações de poder envolvidas nessas indicações, fazendo paradigmas como a ideologia, metodologia e tratamento dado pelas escolas a determinados assuntos.

A hipótese levantada pela NSE é a de que as seleções e determinações do que aprender nas instituições escolares com livros, leituras, guias, métodos, didática, cargas horárias, disciplinas são práticas escolares que servem para manutenção do *status quo*, ou seja, das desigualdades sociais. Assim, a abordagem crítica da NSE centra-se nos processos escolares e não no resultado.

Esse mesmo movimento também englobou outros autores importantes no campo da sociologia mundial, os quais ofereceram contribuições das suas visões relativas à instituição escolar e ao currículo como um mecanismo e instrumento de legitimação da cultura dominante e controle social de comportamentos individuais, como Pierre Bourdieu e Basil Bernstein.

O diferencial dessa nova visão da sociologia sobre a educação reside num olhar voltado para os processos das práticas escolares que faziam questionar a essência do conhecimento produzido na escola e seu impacto no reforço das

desigualdades sociais, sendo o currículo parte integrante desse projeto, considerando que as estruturas de poder da sociedade se manifestavam em seleções e descartes dos conteúdos a serem inseridos nas ementas escolares.

Enfatizando essas contribuições, Moreira afirma que

[...] enquanto a tradição anterior enfatizava relações macroestruturais, a NSE focalizou contextos interacionais e seus conteúdos, discutindo o que era transmitido nas escolas e examinando a base social do conhecimento escolar (MOREIRA, 1990, p. 75).

O destaque dado ao professor e aos formadores de professores também foi inovador à medida que os colocou como agentes nessa mudança visionária. Com o fracasso escolar de parte determinada de estudantes oriundos das classes mais pobres, foi possível alinhar a pesquisa para tentar compreender quais aspectos da triagem de conteúdos curriculares eram fatores fundamentais para uma disposição dessemelhante refletida na instituição escolar.

A NSE entendia que o currículo que exclui o conhecimento não escolar e fortalece as matérias de forma hierárquica reproduz a exclusão social para dentro da sala de aula. Se os educadores aceitam como imutável e naturalizam os fracassos escolares e o currículo categórico da forma que se apresenta, não há possibilidade de mudança no caráter social e histórico dos estudantes (YOUNG, 2000).

a NSE, no breve programa traçado por Young na introdução do livro *Knowledge and control*, deveria começar por ver o conhecimento escolar e o currículo existentes como invenções sociais, como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deveriam fazer parte do currículo, [...] e quais os valores e os interesses sociais envolvidos neste processo seletivo (SILVA, 2005, p. 67).

Portanto, inicialmente, a NSE tratou de pesquisar quais eram os pontos em comum entre a seleção dos conteúdos, o modo em que estavam organizados, inclusive economicamente, e como foram partilhados como saberes escolares formais, com ênfase nas relações de poder que envolviam todas essas práticas.

Os pesquisadores da Nova Sociologia da Educação defendiam a possibilidade da existência de uma escola democrática, desde que o currículo não fosse disposto de forma hierárquica, oriundo da divisão do labor, estratificada e sem qualquer envolvimento dos professores e estudantes nesse processo. Para Young (2000), é dever do currículo a representação, no seu conteúdo, da diversidade cultural e de conhecimentos e experiências sociais dos alunos para que haja

valorização e reconhecimento das matérias sistematizadas.

Contudo, a NSE não obteve vida longa, pois, em 1976, Young abre uma nova etapa na qual a relação educação-sociedade é revista e a ideia de que o professor não seria o único agente transformador da sociedade é alterada substancialmente, defendendo, agora, uma luta em conjunto com outros setores encontrados na própria sociedade, bem como reconhece que o poder da educação foi superestimado na primeira corrente das produções do NSE. Nesse momento, são descartadas tanto a tese de que a educação determina a sociedade, como a visão de que a sociedade determina a educação (MOREIRA, 1990, p. 79).

Essas novas perspectivas receberam críticas tanto por não ofertarem um embasamento para o aprofundamento específico dos debates acerca da estrutura escolar, do trabalho e seus processos e da função do Estado como agente soberano na determinação de quais são os saberes escolares. A NSE foi impactada diretamente pelas circunstâncias externas políticas e econômicas da época, gerando uma queda significativa nas influências que esse movimento possuiu na teorização crítica da educação.

Assim,

O prestígio e a influência da NSE, que tinham sido excepcionalmente grandes até o início da década de oitenta, diminuíram bastante a partir daí. Por um lado, o programa mais “forte” de uma “pura” sociologia do currículo cedeu lugar a perspectivas mais ecléticas que misturavam análises sociológicas com teorizações mais propriamente pedagógicas. Por outro, a teorização crítica da educação que nesse momento se concentrava em torno da NSE iria se dissolver numa variedade de perspectivas analíticas e teóricas: feminismo; estudos sobre gênero, raça e etnia; estudos culturais; pós-modernismo; pós-estruturalismo. Além disso, o contexto social de reforma educacional e de democratização da educação que tinha constituído a inspiração da NSE transformava-se radicalmente, com o triunfo das políticas neoliberais de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e de Margareth Thatcher, na Inglaterra (SILVA, 2005, p. 70).

Deste modo, como corrente autônoma, a NSE acabou prevalecendo durante um curto espaço temporal após críticas duras acerca de referenciais teóricos que discordavam entre si, o que gerou insegurança e processo de relativização das teses, desqualificando, assim, a unidade dessa nova perspectiva.

Contudo, até o presente momento histórico, a Nova Sociologia da Educação é um marco importante da discussão acerca das relações poderosas que envolvem a seleção de conteúdos para a formação de um currículo formal nas instituições escolares, de natureza obrigatória.

Os conteúdos programáticos apontados como indispensáveis ao ensino e

aprendizagem escolar já não podem ser estudados profundamente sem se questionar quais os vínculos de arbítrio que os envolvem. A ideia ultrapassada de que o currículo seria somente um mecanismo neutro, sem qualquer intenção oculta, foi superada, graças à contribuição dos pensadores da NSE que compreenderam que a determinação de certos conteúdos são produtos de lutas sociais no campo cultural, moral, político e econômico.

Na sequência da história da educação contemporânea há uma série de pesquisas, formulações e conceitos sobre diferentes perspectivas curriculares que, embora diversificados e múltiplos, irão se complementar e se relacionar numa visão não mais simplória, mas carregada de aspectos críticos.

Assim, visualiza-se no atual momento uma análise cada vez mais crítica com influência dessas novas reflexões pós-modernas, como destaca Lopes:

Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal. Estamos aqui e ao mesmo tempo estamos noutro lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos, passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares (LOPES, 2013, p. 8).

Esse movimento mais recente de teoria pós-crítica do currículo centraliza a discussão na representação dos discursos dominantes nesses processos de seleção, trazendo à tona elementos como identidade, subjetividade, significação, etnias e raças, multiculturalismo e gênero em meio a movimentos sociais que lutam para que esses instrumentos de poder também possam identificá-los em suas diversidades com vista a uma educação emancipatória e libertária, com valorização de saberes múltiplos e preservação da pluralidade.

Os pesquisadores pós-críticos contestam os fundamentos da teoria crítica, base da NSE, auxiliando a análise dos fatos já constatados e ampliando, assim, seu campo de estudo, compreensão e interpretação dos processos de dominação na relação de poder que envolvem questões específicas como gênero, etnia e sexualidade, deixando de ser apenas uma questão de luta de classes, na qual somente há comandos estatais, mas confirmando que há poder em toda a cadeia social. Os dois campos teóricos, conjuntamente, embora tenham demonstrado de

formas diferentes, problematizam que o currículo é uma questão de poder e identidade (SILVA, 2005).

A dificuldade de distinção das duas teorias se dá por coexistirem em um mesmo contexto temporal e espacial, causando uma mistura dos discursos que se assemelham e destacam que o ser humano é construído por um processo social, histórico e cultural e que a educação é uma das dimensões que podem formar esse sujeito um ser autônomo e crítico (LOPES; MACEDO, 2013).

Nesse diapasão, não há mais como retroceder à inocência inicial das teorias que enxergavam o currículo de forma estritamente técnica, visando a uma eficiência industrial com etapas psicológicas padronizadas para a aprendizagem e sem perspectiva de lutas nas relações de poder que selecionam os conteúdos. O currículo há de ser pensado como um campo que produz significações culturais constantemente.

2.2 CONCEITOS

Entende-se que o processo educacional é a condição para que os indivíduos sejam inscritos como humanos a partir da apropriação da história, da cultura e dos meios sociais acumulados ao longo da evolução da humanidade.

A valorização desse processo transcende a perpetuação da memória social e histórica de um grupo, bem como a apropriação dos conhecimentos valorizados pelos estudantes que participam do sistema de ensino organizado em cada sociedade, e possibilita aos sujeitos uma qualificação em suas intervenções sobre a natureza.

A imagem do currículo é de extensa tradição na humanidade e, de forma geral, relaciona-se intrinsecamente com a questão da qualidade e dos fins da educação, pois trata-se diretamente, dentre várias questões, de prescrição e seleção de conteúdo e sua programação.

De início, é preciso considerar que o termo currículo deriva da palavra *currere*, de origem latina, que se refere à carreira, um caminho que deve ser realizado e, por consequência, a sua apresentação.

Segundo Hamilton (1992), apenas mais tarde surgiu a expressão *curriculum* no contexto da escola. Ele apresenta comprovações de que o termo apareceu em 1.633 como ordenamento do que se ensina e se aprende na escola.

Assim, a ordem curricular regula a matéria a ser instruída dentro do sistema de escolarização, portanto, é sabido com qual o conteúdo uma instituição de ensino deve se ocupar e também, para o estudante, o que deve ser aprendido dentro de uma trajetória sistematizada, orientada por ações educativas, formalidades de execução e objetivos claros e predefinidos.

Em seu âmago, como instrumento regulador dos conhecimentos teóricos e práticos estabelecidos em processos tanto de ensino quanto de aprendizagem, surge o currículo como uma estrutura sistematizada de procedimentos educativos de seleção de conteúdo a serem ensinados de maneira formal e aprendidos pelos estudantes de forma a unificar esse saber.

Neste sentido,

[...] o conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Para Sacristán (2013), o estudo do currículo é relativamente recente e se mistura com a ideia de conteúdo a ser estudado nos processos escolares. A simplificação da definição, embora elucide de forma didática, não pode reduzir o enredamento e as significações sobre a concepção do que seja o currículo.

Em uma perspectiva mais técnica ao tentar compreender o currículo, Bobbitt e Tyler o definem como um sistema da totalidade de experiências tecidas na própria instituição escolar, experiências estas que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem que visam a um resultado previamente disposto (PACHECO, 2005).

Já em uma visão mais crítica a respeito do tema, o currículo seria composto de representações simbólicas de relações de poder, inclusões e exclusões nem sempre relevadas, impostas pelo próprio discurso (COSTA, 2001).

Em perspectiva aproximada, Nóvoa afirma que o currículo “deve ser visto como parte dos jogos de interesses que definem o trabalho acadêmico e os processos de legitimação das diversas correntes científicas” (NÓVOA, 1999, p. 14).

Para Apple (1982), o currículo é um local simbólico, material e humano que é permanentemente reconstruído, sendo que nesses processos de mudanças estão relacionados fatores políticos, morais e técnicos.

Para Moreira e Silva (2002), currículo é:

[...] um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8).

Assim, diante da diversidade de discussões acerca da temática, não é consensual e nem unânime o conceito do currículo, contudo, é indubitável que significa, desde sua origem, território demarcado e regrado do conhecimento. Também era estabelecido como uma seleção organizada dos conteúdos a serem ensinados, os quais direcionaram a metodologia e a didática nesses processos.

Em razão disso, a destinação do estudo do currículo seria “descrever e compreender os fenômenos curriculares, servindo de programa para orientação das atividades resultantes da prática com vista a sua melhoria” (PACHECO, 2005, p. 79-80).

Em que pese a diversidade conceitual, observam-se no currículo dois objetivos claros: a intenção de unificar conteúdos com viés de articulação e planejamento político e o de organização, provocando a seleção dos conteúdos e métodos a serem desenvolvidos no ambiente escolar.

Cria-se, então, a ideia do tempo escolar, haja vista que, ao orientar uma organização básica e unificada que associa conteúdos, idades e fases ou etapas escolares, o currículo tomou forma de controle social, diverso das normas jurídicas definidas, por via de um percurso ao qual se denomina desenvolvimento escolar e que implica, necessariamente, um conhecimento legitimado pelo Estado e reconhecido socialmente como indispensável.

O movimento da criação do conteúdo descrito no currículo não é imóvel, ao contrário, a sua construção é formada com base na mutabilidade que acompanha naturalmente a própria sociedade. Se o conhecimento acerca do conhecimento e os processos escolares se ampliam com as produções científicas nas múltiplas áreas de conhecimento que envolvem o plano da educação, a compreensão e a discussão acerca da problemática que envolve o currículo aumentam.

Neste mesmo sentido, reforça Goodson (1995), a própria história do currículo não é algo estático, justamente em razão de suas perspectivas de caráter social e

histórico, as quais sujeitam o processo a alterações e mudanças que transformam as ideias.

O mesmo autor supracitado também reflete que, ao se retroceder na linha histórica do currículo, deve-se destacar quais os pontos em comum, bem como os movimentos de ruptura e mudanças que demonstram, justamente, os significados da organização curricular do passado e as modificações presentes.

Contudo, devido ao modo como o currículo é apresentado e disposto na atualidade, dentro de uma estrutura estatal organizada em que a própria instituição pública chama para si o dever de ofertar e controlar a educação formal para todos, bem como impõe aos destinatários da Lei Magna o direito de tê-la (BRASIL, 1988) observa-se que, na maioria das ocasiões, ela ocorre de forma fracionada e graduada hierarquicamente.

Observa-se na escola a existência de disciplinas com conteúdos isolados, e algumas matérias que possuem maior espaço temporal, laboratórios e diálogos, enquanto outras áreas de conhecimento são delimitadas a pequenas jornadas com conteúdo, por vezes, superficial e desvalorizado, inclusive, socialmente.

Com isso, pode-se destacar a importância atribuída ao currículo, às políticas curriculares e o seu empoderamento como definidor de processos formativos, tendo em vista a busca de se distinguir e compreender o currículo como responsabilidade socioeducacional.

Acrescente-se, ainda, que o objetivo central da história do currículo escolar é o de tentar determinar como as dimensões social e cultural moldam de forma dinâmica este currículo, constituído de conflitos e lutas.

É de suma importância compreender que as escolas distribuem conhecimento e valores ideológicos, contudo, sua dimensão não é somente essa. As instituições escolares também cooperam para que o conhecimento, percebido como mercadoria, mantenha e legitime, exatamente as composições e distribuições econômicas, políticas e culturais existentes (APPLE, 1982).

Neste íterim, é que se discute o objeto do currículo, tanto no seu aspecto objetivo quanto no seu aspecto subjetivo, como formador de identidades da própria sociedade. É no conteúdo e na sua finalidade que se pode observar o que é ensinado e o que se pretende aprender.

Os estudos acerca do currículo corroboram para a compreensão de que a seleção do que será incluído e do que será excluído, bem como a projeção de

cargas horárias destinadas a cada conteúdo específico, ratificam seu papel fundamental na constituição de identidades no plano escolar. A promoção de determinados saberes por meio das práticas escolares posiciona o estudante em determinada visão da humanidade, atingindo-o gradualmente em suas representações e construção de personalidade. Deste modo, considera-se o currículo um campo de batalha, cujo principal objetivo é a construção de um modo de ser social, afinal, o currículo forja identidades (SILVA, 2007).

A questão do poder que envolve esse controle de formação de identidades não é, por si mesma, a problemática em si, mas o mote que permeia os critérios de escolha de como esse currículo é trabalhado. A configuração flexível ou inflexível, a fragmentação entre sequência, forma e tempo definem o acerto ou erro nesse processo de intermediação que se atribui ao docente.

Como ensina Foucault (2002), cada época define, enquadra, delimita, regula e governa discursos e os saberes; portanto, cada época envolve uma ordem de possibilidades e impossibilidades. Em tempos de governamentalidade neoliberal e seus imperativos, a questão do controle dos profissionais requer outras tecnologias para governar as condutas, cada vez mais, a distância. Assim, realocar o conceito de profissão no interior de outras orientações e esperanças facilita a operacionalização de práticas que se dirigem a governar e a controlar sujeitos específicos.

Assim, Apple conclui:

[...] a relação entre conhecimento de alto *status* e uma ordem social “externa”, deveríamos ter de investigar a história do surgimento concomitante de novas classes de profissionais da área social e do crescimento de novos tipos de conhecimento legítimo. [...] Que papel o próprio sistema educacional desempenha na definição de formas particulares de conhecimento como sendo de alto status? Que papel desempenha para ajudar a criar um processo de certificação baseado na posse (e não-posse) desse capital cultural, um sistema de certificação que produz vários agentes grosseiramente equivalentes às necessidades da divisão do trabalho na sociedade? [...] A escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, que pode também servir para legitimar as formas econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente ligadas a ela. É justamente essa ação que precisa ser revelada (APPLE, 1992, p. 76).

A qualidade do objeto é a resposta para todo esse agrupamento e campo de luta curricular, que se manifesta de forma complexa. Há de se analisar cada feição de sua transformação, atuação e teoria desses aspectos estruturantes, em especial, na temática histórica do caminho percorrido pelas Diretrizes Curriculares do Direito para compreensão dos saberes demandados instituídos formalmente ao longo da

nossa história.

2.3 O MOVIMENTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NO ENSINO DO DIREITO

No campo do Direito, as Diretrizes Curriculares são compreendidas, assim como todo instrumento normativo derivado do Estado, como regras coercitivas de conduta regulatória, possuindo natureza tanto educacional como jurídica, oriundas de órgão competente e legitimado para tanto.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior - CNE/CES nº 5/2018 (BRASIL, 2018a) é a norma que fixa as Diretrizes Curriculares para graduação de Direito no Brasil, com fundamento no Parecer CNE/CES nº 635/2018, que considera a “necessidade de ajustar a estrutura destes cursos ao atual momento histórico, considerando as perspectivas do país no que diz respeito ao desenvolvimento da sociedade e à sua presença no contexto global” (BRASIL, 2018b, p.1).

A mudança se deu principalmente porque havia uma rigidez dispensável e um detalhamento minuciosos no que diz respeito ao currículo, o que acabou gerando fortes críticas ao ensino jurídico no Brasil devido ao enrijecimento e excessivo controle, ausência de qualidade e margem pequena de autonomia na organização das práticas escolares das Instituições de Ensino Superior - IES.

Outras questões externas de caráter político e econômico também pesaram na decisão de mudanças do paradigma e modernização do ensino superior anterior para o novo modelo adaptado às Diretrizes contemporâneas. As exigências mercadológicas pleiteavam a imposição de alguns conteúdos, as altas taxas de evasão escolar na graduação, a pouca produção de estudos científicos e, principalmente, a necessidade de inclusão de conteúdos humanísticos relacionados à ética e cidadania para formação de um profissional mais completo (BRASIL, 1997).

Esse movimento crítico da estrutura formacional do profissional do Direito teve como precursor o professor San Tiago Dantas, que indicava, desde a década de 40, que o ensino jurídico estava distante da realidade social e econômica dos brasileiros, propondo que as graduações em Direito se renovassem (DURAN, 2006).

Na década de 50, esse movimento, que incluía docentes e discentes, se

fortaleceu e afirmou a deterioração do ensino jurídico brasileiro dentro das universidades se comparado aos modelos aplicados já em outros países. O processo mecânico das metodologias e o tratamento dos envolvidos como partes neutras, estáticas e que só recebiam os conteúdos sem contextualização dos problemas da sociedade foram os fundamentos da reflexão (DANTAS, 2009).

Neste sentido, o discurso insurgente do referido professor, explicita que

[...] no mundo de hoje, uma Faculdade em que o saber jurídico houvesse assumido a forma de um precipitado insolúvel, resistente a todas as reações. Seria ela um museu de princípios e praxes, mas não seria um centro de estudos (DANTAS, 2001, p. 17).

Na mesma discussão, são três as espécies encontradas como moldes de curso de Direito. A primeira, relacionada à Idade Medieval, possui seu fundamento na cultura e na construção de juristas críticos e reflexivos com amplo aspecto humanístico; o segundo modelo, de caráter profissionalizante, com fonte anglo-saxônica, oposta a primeira, possui aspecto tecnicista em que o jurista seria operador do Direito no ambiente forense; e o último, em uma visão mais contemporânea do ensino, se dá pela fusão das classificações anteriores, envolvendo aspectos técnicos e também culturais com destaque aos primeiros anos da formação numa visão mais humana e, ao final do curso, mais profissionalizante (OLIVEIRA, 2003).

Portanto, na visão do movimento reformista, era imperiosa a reestruturação do curso de Direito, deixando o tecnicismo e a estruturação do ensino baseada somente no mercado de trabalho, retornando-o à sua função originária de ciências sociais com objetivo de formar agentes de mudança que pudessem, de forma cíclica, ser capazes de reconhecer as demandas da sociedade e lutar por alterações na estrutura de poder e de políticas públicas no Brasil, direcionando seus conhecimentos profissionais para o povo.

A ideia de uma reformulação conteudista nos cursos de Direito, visando à promoção dos aspectos humanos e um abandono das excessivas exposições sistemáticas positivistas, propunha que a didática enfatizasse o desenvolvimento de um raciocínio jurídico que possibilitasse ao profissional um desenvolvimento de habilidade que fossem próximas da realidade da própria sociedade, destinatária do ordenamento (DANTAS, 2009).

A real formação jurídica deveria priorizar o desenvolvimento da capacidade do

acadêmico de ofertar ao seu meio social amplas possibilidades com seu trabalho, com a presença de raciocínios jurídicos, visão profunda da realidade contextual em que vive e, principalmente, atendimento às demandas da população dentro de suas possibilidades do grau de especialização.

Neste raciocínio, assim descreve Dantas a respeito da relevância do ensino jurídico:

pela educação jurídica é que uma sociedade assegura o predomínio dos valores éticos perenes na conduta dos indivíduos e sobretudo dos órgãos do poder público. Pela educação jurídica é que a vida social consegue ordenar-se segundo uma hierarquia de valores, em que a posição suprema compete àqueles que dão à vida humana sentido e finalidade. Pela educação jurídica é que se imprimem no comportamento social os hábitos, as reações espontâneas, os elementos coativos, que orientam as atividades de todos para as grandes aspirações comuns (DANTAS, 2009, p. 15).

Deste modo, constata-se a luta pela reformulação do ensino jurídico que não se voltasse apenas à observação estática do positivismo jurídico envolto em aglomeradas normativas sistemáticas, mas também à introdução conjunta de uma formação humanística, a qual envolvesse os estudantes em tarefas relacionadas ao cotidiano da vida em comunidade - a busca incessante pela solução de conflitos e o estabelecimento de paz social eram vistos como a verdadeira necessidade da educação jurídica no Brasil.

Para tanto, seria de imperiosa necessidade uma mudança radical que envolvesse os aspectos metodológicos aplicados nas universidades, que contemplasse desde a didática, conhecida pelo já tradicional método expositivo em que o docente figura como centro e detentor de todo conhecimento e os discentes, como mero espectadores neutros e vazios, assim como a liberdade e autonomia de práticas escolares em uma reflexão conjunta no sentido sociojurídico dos fenômenos sociais que fundamentam e significam a produção normativa.

Esse movimento, iniciado nos anos 40 e 50, ainda nas universidades públicas e poucas universidades confessionais de Direito, se prolongou ao longo do tempo e, na década de 80, se concretizou em princípios vetores do ensino ao estampar no artigo 206 da Constituição Federal do Brasil os ideais, ainda que de modo formal, da igualdade de condições, acessibilidade, liberdade de aprender e ensinar, gratuidade, pluralismo de ideias, valorização dos docentes, gestão democrática e qualidade de ensino (BRASIL, 1988).

Impactada pela principiologia educacional descrita na Carta Magna brasileira, pelas recomendações dos Seminários Regionais e Nacional de Cursos Jurídicos, bem como da Comissão de Especialistas de Ensino de Direito da SESu (Secretaria de Ensino Superior) – MEC, a Portaria do MEC nº 1.886/1994 estabelece um divisor na educação jurídica, incluindo no currículo mínimo, como disciplinas obrigatórias e fundamentais, a Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado), além de destacar o estágio supervisionado e o incentivo à pesquisa e extensão (BRASIL/MEC, 1994).

Na sequência histórica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforçou os princípios constitucionais e estabeleceu outros, como a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, a divulgação da cultura, garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida e respeito à liberdade e apreço à tolerância, expandindo a ideia de educação como processo formativo que se manifesta na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições escolares, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e, também, nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Em dezembro de 1997, a CNE/CES emitiu o Parecer nº 776 com o objetivo de servir de instrumento orientativo para a confecção das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, delimitando o caminho das diretrizes, qual seja, de “se constituir em orientações para a elaboração dos currículos; ser respeitadas por todas as IES; e assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes” (BRASIL, 1997).

O parecer supracitado dispõe, ainda, os seguintes princípios para que se atingissem o objetivo:

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 estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, os 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 estudos independentes, 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 refiram 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 atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária; 8. incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (BRASIL, 1997, p. 3).

No que diz respeito especificamente à graduação em todas as áreas de conhecimento, a Lei nº 10.172, denominada Plano Nacional de Educação, de 09 de janeiro de 2001, também incluiu entre seus objetivos o estabelecimento nacional de diretrizes curriculares que pudessem assegurar diversidade e flexibilidade nos programas das instituições de ensino superior para atender às diferenças e discrepâncias regionais, bem como inserir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes os temas transversais, especialmente no que se refere à gênero, educação sexual, ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais, com valores que reflitam justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância (BRASIL, 2001).

Por conseguinte, se propunha agora não mais um currículo mínimo, conforme descreveu a portaria do MEC de 1994 para a graduação em Direito, que impunha determinadas disciplinas e cargas horárias às Instituições de Ensino Superior - IES, mas uma organização curricular com perspectivas filosóficas, sociais e gerais comuns a todos os cursos, sendo que cada instituição deveria adaptar, de modo criativo e com responsabilidade, suas propostas pedagógicas às demandas locais onde estariam inseridas.

Em razão disso e por uma necessidade de adequação em conformidade com o Parecer CES/CNE 0146/2002, o Conselho Nacional de Educação reavaliou as diretrizes do currículo mínimo jurídico imposto na Portaria nº 1.886/1994, que resultou na seguinte crítica ao modelo anterior:

[...] o modelo de currículos mínimos implicava elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias, a serem obrigatoriamente cumpridas, sob pena de não ser reconhecido o curso, ou até não ser autorizado quando de sua proposição, o que inibia as instituições de inovar projetos pedagógicos, na concepção dos cursos existentes, para atenderem às exigências de diferentes ordens (BRASIL, 2002, p. 2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais deveriam, assim, servir como referencial para as IES na organização de seus programas de formação para a construção de

currículos plenos, usando da flexibilidade e devendo estimular formações diferentes para áreas distintas de conhecimento, gerando múltiplos perfis profissionais e diversidade de carreiras, destacando, assim, competências intelectuais que representem a heterogeneidade das necessidades sociais (BRASIL, 2002).

Neste contexto, em setembro de 2004, emerge a Resolução nº 9 do CNE/CES, com vista à reestruturação do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, justificado pelas necessidades do ensino jurídico, pontuadas pelos documentos anteriores, bem como pela inserção do egresso na sociedade, baseando-se na axiologia principiológica, objetivando dar um novo rosto às já Diretrizes Curriculares do Curso de Direito a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em suas organizações.

As ideias desenvolvidas nessa nova perspectiva dissertam sobre a imprescindibilidade de formar bacharéis que sejam técnicos e humanos em Direito por meio de um processo sólido, dinâmico, perpétuo, o qual deve ser realizado de forma autônoma, sendo o formando capaz de reflexões, pensamentos críticos, compreensão, argumentação e interpretação dos termos jurídicos e, principalmente, de promover a “prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania” (BRASIL, 2004, p. 2).

Em linhas gerais, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito de 2004 enfatizam que devem ser garantidos, ao longo do processo, modos de integração entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades indispensáveis ao exercício da Ciência do Direito, cuja pluralidade de conhecimentos e saberes trabalhados durante o processo formativo do bacharelado deve sustentar a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de formação continuada (BRASIL, 2004).

As propostas da Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004, encontram-se nos mesmos termos do Parecer CNE/CES nº 211, de fevereiro do mesmo ano:

assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigido pela sociedade, nessa “heterogeneidade das mudanças sociais”, sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias, novas e mais complexas situações jurídicas, a exigir até contínuas revisões do projeto pedagógico do curso jurídico, que assim se constituirá a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, para formar profissionais do direito adaptáveis e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste

sempre às necessidades emergentes, revelando adequado raciocínio jurídico, postura ética, senso de justiça e sólida formação humanística (BRASIL, 2004, p. 2).

À vista disso, para realizar esses objetivos, é indispensável que a gestão das Instituições de Educação Superior, bem como o corpo docente do curso de Direito estejam comprometidos nas suas organizações curriculares e programas pedagógicos para se atentarem às demandas jurídicas e sociais do local e tempo que se constituem para alcançar as alterações e diversificações na seleção dos conteúdos.

Conforme Sacristán,

[...] não é de hoje que a avaliação assume diferentes funções sociais e pedagógicas, visando atender às transformações sócio-históricas nas quais todos estão inseridos. Do ponto de vista social, ela se vincula à forma como as pessoas significam o mundo. Do ponto de vista pedagógico, se relaciona a diversos fatores que definem os múltiplos objetivos que, historicamente, estabeleceram a própria existência da função dos diversos níveis da escolarização (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Nessa nova proposta, há necessidade de incrementar, pedagogicamente, e de forma conjunta, a pesquisa científica avançada e o estudo da teoria dos valores morais em uma formação técnico-humanística em que o egresso seja capaz de refletir, criticamente, sobre as normativas que regem os fenômenos sociais da comunidade a que pertence, gerando, assim, mudanças no que tange à justiça e exercício da cidadania, adequando, assim, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior Nacional.

Recentemente, a Resolução CNE/CES nº 5/2018 instituiu as Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Direito, bem como outras providências. Não existem mais referências ao currículo ou conteúdos mínimos, contudo, independente da prescrição formal, o fato prático é que ainda permanece no ensino jurídico um currículo mínimo. Senão, ----:

[...] a Resolução CNE/CES nº 5/2018 incluiu como obrigatórios alguns dos conteúdos enumerados nas perspectivas formativas, os conteúdos transversais estabelecidos em legislação própria, a prática jurídica, o trabalho de conclusão, as atividades complementares e também um conjunto de competências. A Resolução CNE/CES nº 7/2018 agrega a esses componentes curriculares obrigatórios a atividade de extensão (RIBEIRO, 2019, p. 24).

Na própria Resolução estabeleceu-se que os cursos de Direito devem

propiciar a formação de um profissional que revele, no mínimo, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, devendo constar no Projeto Pedagógico do Curso - PPC as competências, habilidades e os componentes curriculares que são globais obrigatórios; contudo, cada IES poderá adequar o seu instrumento pedagógico a objetivos e vocações específicas, de modo que contextualizem com a instituição, a política, a geografia e o campo social (BRASIL, 2018).

Deste modo, considerando a atual Diretriz e demais legislações vigentes para a confecção do currículo pleno do Curso de Direito, tem-se como conteúdos que integram os componentes curriculares obrigatórios na perspectiva formativa:

a) Geral: inexistência de conteúdos específicos obrigatórios, formação sólida geral e humanística, permanência dos elementos fundamentais do Direito comunicando com a filosofia, ciências sociais e novas tecnologias e estudos que transcendam outras áreas de formação; b) Geral Transversal: educação ambiental, para terceira idade; das relações étnico-raciais e em direitos humanos; c) Geral Optativa: libras; d) Técnico-jurídica: Teoria do Direito, Direito Administrativo, Civil, Constitucional, Empresarial, Internacional, Penal, Previdenciário, Trabalho, Tributário e formas consensuais de solução de conflitos e f) Prático-profissional: integração entre conteúdos teóricos e práticos (RODRIGUES, 2019, p. 77-78).

Outra inovação trazida pela nova Diretriz é a metodologia, no que tange à obrigatoriedade da presença de metodologias ativas, ou seja, a utilização de um processo que destaca o aluno como centro e de forma interativa, sendo este o agente responsável por sua aprendizagem (OLIVEIRA, 2013). Destaca-se o artigo 2º, parágrafo 1º, inciso VI, que dispõe sobre a existência de “modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas” (BRASIL, 2018).

O mesmo artigo acima referido exige que sejam incluídos no PPC elementos estruturais à interdisciplinaridade, algo que já era reivindicado pelos movimentos reformistas. Contudo, resta a crítica:

[...] esse conjunto de visões diferenciadas caracteriza a multidisciplinaridade e não a interdisciplinaridade. Essa forma de inclusão de conteúdos nada mais propicia do que uma série de análises isoladas do mesmo objeto sem, contudo, propiciar ao aluno uma perspectiva relacional. [...] Além disso, ao lado da questão da interdisciplinaridade em sentido amplo (interdisciplinaridade externa), há no campo do Direito a peculiaridade da necessidade de uma relação interdisciplinar entre os seus próprios conteúdos (interdisciplinaridade interna) (RODRIGUES, 2019, p. 92).

Constam ainda, na Resolução CNE/CES nº 5/2018, as competências

curriculares consideradas obrigatórias, podendo ser assim sistematizadas: a) Geral: comunicação precisa na forma oral e escrita, desenvolvimento da cultura do diálogo, sólida formação geral e humanística, capacidade de análise e interpretação dos fenômenos sociais, postura e visão crítica, autonomia e dinamicidade, desenvolvimento da cidadania, aceitação da diversidade e pluralismo cultural, perspectivas transversais sobre direitos humanos e entendimento da dimensão das novas tecnologias na área jurídica; b) Técnico-jurídica: domínio de conceito, terminologias, metodologia jurídica, tecnologias e métodos para aplicação do Direito, incluindo as formas de composição de conflitos, interpretação do direito nacional com vista à legislação estrangeira e dos fenômenos jurídicos, compressão de estruturas, racionalidades fundamentais, hermenêutica e métodos interpretativos, bem como conceitos deontológicos-profissionais; c) Prático-profissional: articular conhecimento teórico com os casos práticos desenvolvendo técnicas de raciocínio, argumentação para propor e decidir problemas, elaborar textos, atos e documentos de acordo com as normas técnico-jurídicas, pesquisar e utilizar o Direito e suas fontes atuando de forma adequada em instâncias diversas, sejam elas administrativas, judiciais ou extrajudiciais utilizando devidamente os processos, atos e procedimentos, atuar em grupos que envolvam outros profissionais de Direito ou de caráter interdisciplinar, bem como exercer o Direito e a prestação da justiça (RODRIGUES, 2019).

No mais, as Diretrizes Curriculares vigentes dispõem que o currículo, juntamente com a metodologia e o sistema de avaliação, deve ser integrado e coeso entre si para que atinjam os objetivos e alcancem a vocação do curso de Direito. No que se refere à inovação, a diretriz cobra o seu incentivo, contudo, não especifica as ações. Inclui, também, como elemento estrutural, a indicação de formas de mobilidade nacional e internacional para intercâmbio ou outras formas de interação com instituições nacionais ou estrangeiras e, por fim, acresce a possibilidade de alunos com extraordinário aproveitamento nos estudos reduzir a duração do curso, “de acordo com as normas dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018).

Portanto, pesquisar cientificamente as Diretrizes Curriculares do Ensino Superior Jurídico constitui-se um quesito essencial para elucidação dessas importantes relações entre o currículo, a formação jurídica, as avaliações externas, a sociedade e o desenvolvimento da profissionalidade jurista.

O estudo das Diretrizes Curriculares Jurídicas é relacionado à própria

efetividade do Direito no ensino superior, contemplando sua qualidade de ensino e da formação desse profissional.

Não há dúvidas de que a formação na graduação em Direito é um desafio para as políticas governamentais, assim como para as instituições educacionais de ensino superior, cujos problemas repousam na lacuna das perspectivas formativas baseadas na compreensão social, cultural e econômica da profissão; a definição do perfil profissional ante os vários ramos; a compreensão dos desafios curriculares e programáticos no processo de formação profissional; até, por fim, a ausência de uma carreira atrativa e com condições favoráveis de trabalho.

Uma proposição para que o objetivo da formação profissional de qualidade seja atingido é a construção de um currículo que supere a dicotomia entre teoria e prática, entre situação de formação e situação de trabalho.

A defesa de uma perspectiva de formação com base no desenvolvimento da capacidade intelectual dos estudantes, premissa para a articulação de uma prática educacional de fato emancipatória, assim como, a formação, os espaços e ações profissionalizantes também precisam incorporar em suas ações processos distanciados das organizações dicotômicas, como por exemplo, teoria/prática, conhecimento/ação, reflexão/ação; razão/emoção, entre outras.

Existe o desafio de rearticular a dicotomia, já indicado há tempos, com a consideração de que parte da desqualificação do trabalho do jurista, nos dias atuais, pode ser resultado do modelo de formação acadêmica estruturada com base na bifurcação, evidenciando a ausência clara de um perfil profissional contínuo, completo, dinâmico e permanente.

Para tanto, esse desafio perpassa a reconstrução dos currículos que sustentam os cursos de bacharelado em Direito, de forma que possibilitem a profissionalização do jurista, constituído por uma formação profunda, incisiva e reflexiva no conhecimento teórico, nas formas de ação e na compreensão da realidade, atendendo, assim, aos atributos necessários à construção de um bom profissional.

A tentativa pela resolução da dicotomia tem caráter idealista e subsidia, muitas vezes, o “praticismo” tão encontrado nas instituições educacionais. É no cerne da contradição que está a dialética da relação e não em tentativas artificiais de conciliação. Entretanto, a relação entre teoria e prática traz em seu bojo grande complexidade, como nos aponta Fonseca (1997).

Para esse autor, teoria e prática não são polarizações distintas de um mesmo fenômeno, mas devem ser pensadas em sua relação de contradição, já que a prática é a negação radical da teoria enquanto ideia de algo; e a teoria nega a prática enquanto experiência de mundo irrefletido.

O início da carreira profissional é marcado pelo paralelo entre a formação e o exercício profissional, mas também pela experiência do descobrimento que se traduz no ânimo inicial, na possibilidade da experimentação e do sentir-se, finalmente, responsável por uma demanda judicial e pela construção de processos significativos na esfera dos poderes, os quais se constituem desafios sociais.

Visualiza-se que o cenário formativo do graduando em Direito deve garantir o aprofundamento da “função” social do sujeito, com a definição de proposições políticas educacionais coerentes, que embasadas em aportes teóricos condizentes possibilitem aos novos juristas redesenharem suas identidades profissionais (RIBEIRO, 1987).

Para tanto, entende-se que, enquanto novos espaços formativos não forem configurados para o desenvolvimento de profissionais do Direito, corre-se o risco de o distanciamento do processo entre a realidade vivida e as ações propostas cindirem-se cada vez mais.

Repensando essas questões, é possível que a graduação jurídica, considerando-se um de seus aspectos formativos, as Diretrizes Curriculares, construa e garanta com maior efetividade a bacharéis em Direito a compreensão, além de um currículo mínimo estático, mediano e enrijecido, mas a inhomogeneidade das alterações e demandas sociais para a plenitude de um currículo.

3 A CIÊNCIA DO DIREITO

A dificuldade e a complexidade do acesso à totalidade do conhecimento fizeram com que a ciência, principalmente a partir da modernidade, fragmentasse os saberes em especializações, tornando possível o acesso a determinados conhecimentos e suas compreensões dimensionais.

A respeito das diferenças entre mundo social, objetivo e subjetivo, segue:

[...] somente o conceito de ação comunicativa pressupõe a linguagem como um meio de entendimento sem abreviaturas adicionais, nas quais falantes e ouvintes se referem, a partir do horizonte pré-interpretado que seu mundo da vida representa, simultaneamente a algo no mundo objetivo, no mundo social e no mundo subjetivo para negociar definições da situação que podem ser compartilhadas por todos. Este conceito interpretativo de linguagem é o que subjaz às diferentes tentativas de pragmática formal (HABERMAS, 1988, p.138, tradução da autora)¹.

Considerando o mundo social, as interações humanas a partir de vínculos construídos e estabelecidos dentro de um processo de socialização, encontra-se a Ciência do Direito como expressão da nossa própria humanidade.

É nessa ciência humana, com viés cultural e histórico, que se refletem os comportamentos sociais, permanecendo o desafio de o homem se expressar constantemente com os melhores e maiores atributos nas *inter-ações* humanas, quais sejam, a aplicação da igualdade, liberdade, justiça, dignidade, organização social, trabalho, equidade, solidariedade entre tantos outros.

Assim, a Ciência Jurídica, conteúdo oriundo da própria sociedade, com seus campos de regulamentos, visa a compreender e equilibrar as normas, preceitos de direito estabelecidos como conduta obrigatória com as próprias dinâmicas sociais e valores humanos.

Portanto, une-se teoria e prática em um mesmo movimento racional com vista a solucionar os conflitos sociais advindos das relações humanas com influências de outras áreas que também estruturam a vida social, como a ciência política e econômica. Nesse aspecto, é impossível desprezar também outros ramos de

¹sólo el concepto de acción comunicativa presupone el *lenguaje* como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que pueden ser compartidas por todos. Este concepto interpretativo de lenguaje es el que subyace a las distintas tentativas de pragmática formal (HABERMAS, 1988, p. 138).

conhecimento social como antropologia, filosofia, história e sociologia, para que se tenha acesso à globalidade do saber jurídico em nível mais profundo.

Essa visão com perspectiva transdisciplinar para um saber complexo nem sempre prevaleceu. Enquanto o paradigma positivista existiu de forma quase absoluta, os estudos se davam somente no âmbito tecnicista, isolando a compreensão do universo das normas de fatores envolventes do mundo social, o que veio a ceder após a constatação do Direito como Ciência Humana. Assim, em que pese existir uma autonomia científica do ramo jurídico, permanecem os debates com as demais áreas de saberes.

Com esse formato, o Direito, identificado como “Ciência Humana dos problemas sociais, irá lidar com o Direito considerando-o um lugar social racionalizador do convívio social e regulador dos conflitos sociais, que canaliza o exercício da repressão a condutas antissociais e desentendimentos da interação social” (BITTAR, 2019, p. 33).

Para tanto, é essencial a consideração mútua e compartilhada das ações e valores das pessoas inseridas em uma estrutura social para se definir o que será tido como ação reprovável a ser desestimulada como conduta social gerando sua ilegalidade, sendo passível de sanções institucionais.

Desde o surgimento das normas denominadas jurídicas, o direito se caracterizará por uma estrutura tridimensional, na qual “valores e fatos dialetizam de forma complementar, se correlacionando de modo que cada um deles permaneça irreduzível ao outro (polaridade), mas se exigem mutuamente (implicação), dando origem, assim, a toda estrutura normativa” (REALLE, 2002, p. 67).

Portanto, das ocorrências há sempre um aspecto fático (econômico, geográfico, demográfico), ao que se atribui uma feição axiológica. Se há intenção de se preservar determinada conduta humana visando a uma finalidade ou objetivo dentro da estrutura social, surge a norma jurídica institucionalizada como uma ordenação heterônoma, coercível e bilateral atributivo das relações sociais, pela qual é possível a aplicação de uma sanção, caso haja descumprimento da ordem de conduta.

Contudo, considerando que as ações da humanidade são dinâmicas, instáveis e mutáveis, a grande dificuldade epistemológica é compreender todas essas esferas de forma simultânea. Há que se atualizar e revisar as normas constantemente e suas novas demandas no mundo social, considerando o campo

frenético que estamos presenciando a cada novo impulso histórico.

Não há dúvidas de que, de todas as ciências sociais, é o Direito a mais exigida delas, não somente pela aceleração da transformação social, que afeta igualmente os demais saberes humanos, mas justamente pelo dever de oferecer soluções legais concretas para todas essas novas demandas em uma frequência quase que simultânea e proporcional ao processo avançado de modernização social, econômica, política, cultural, científica e técnica.

A acepção da palavra Direito, tão habitual no vocabulário de seus destinatários, é, contudo, de conceituação incômoda, obscura, confusa e indeterminada, assim como quando se questiona qual é a sua função. Assim sendo, há necessidade de recorrer à filosofia do Direito, seus campos teóricos e suas evidências semióticas para uma análise mais concreta.

Para um leigo, a terminologia Direito é, além de mais uma palavra dentre tantas no dicionário, um substantivo apropriado no seu cotidiano, em especial na intenção de atribuir a outro ou a si mesmo responsabilidade, obrigação e garantia por atos sociais. Nessa visão superficial, o Direito acaba se tornando lei ou o que é correto e seguro, com aspecto acrítico, como se o objeto jurídico fosse algo estático, unívoco, consolidado e inseparável.

Já para o cientista, há aprofundamento e ampliação etimológica que considera o objeto de estudo de forma estruturada e complexa, com uma variedade múltipla de fatores e elementos que determinam a sua estrutura e funcionamento. As técnicas de interpretação e estudos são alocadas em suas várias fragmentações.

Em uma análise etimológica, o termo Direito provém do latim de origem medieval como redução da palavra *de-rectum*. A palavra sugere operações relacionadas às ações provenientes de humanos, exercidas em uma estrutura social no sentido de corrigir, tornar reto, alinhar. Tal questão favorece a compreensão do Direito como um modo de atribuir ao outro uma determinada conduta, um parâmetro para avaliar a ação do próximo mediante o critério do que o Direito determina, o qual jamais poderá ser egocêntrico, mas, sim, um padrão comum estipulado para todos em todas as situações. Assim, seria possível distinguir o que é uma conduta legal ou ilegal, lícita ou ilícita, desleal e injusta.

Quanto à origem,

[...] a palavra portuguesa direito provém do adjetivo latino *directus* (*directus*,

directa, directum), que, por sua vez, deriva do particípio do passado do verbo latino *dirigere* (*dirigo, dirigit, direxi, directum, dirigere*). Esse verbo significa endireitar, tornar reto, alinhar, traçar, marcar uma divisa, dirigir, dispor, ordenar, conformar, lançar em linha reta, ir em linha reta (TELLES JUNIOR, 2001, p. 375).

Para uma análise simbólica, a equivalência do termo Direito com Justiça é constante. O símbolo artístico da justiça nas instituições de ensino ou até mesmo a arquitetura do sistema nacional judiciário e legislativo fazem uma síntese semiótica que traduz a ideia do que é justo; o parâmetro da igualdade, em especial na figura feminina retratada com venda nos olhos, espada e balança em suas mãos, em sua versão romana, batizada de *Justitia*, se laiciza.

Acerca da questão, leia-se:

[...] a justiça vendada, com o tempo, deixa de ser crítica, uma piada ou um deboche e passa a demarcar uma ruptura topográfica e institucional do homem urbano, protestante, iconoclasta, burguês e pioneiro em matéria de organização cívica da Europa central com aquela justiça medieval, personalíssima, subjetiva, consuetudinária, agrária, religiosa e preocupada com aparências. Novos tempos exigem novas musas, de modo que a justiça vendada é agora símbolo do poder temporal e coletivo do burgo. E para sinalizar e celebrar essa ruptura, justiças vendadas passam a ser vistas em muitos locais públicos, abertos ou cobertos, como mercados, prefeituras, salões oficiais, praças e fontes (FRANCA FILHO, 2011, p. 42).

Ao se observar o Direito, é fundamental a sua análise como um produto específico de uma determinada cultura, em um tempo e espaço construído por um povo. Essa regulação social garante ao Direito sua diversidade, representada por diferentes tradições, em todo o mundo.

Neste sentido, o antropólogo norte-americano leciona:

[...] o direito (...) é saber local; local não somente com respeito ao lugar, à época, à categoria e variedade de seus temas, mas também com relação a sua nota característica - caracterizações do que acontece ligadas a suposições vernáculas sobre o que é possível. E a esse complexo de caracterizações e suposições, estórias sobre ocorrências reais, apresentadas através de imagens relacionadas a princípios abstratos, que venho dando o nome de sensibilidade jurídica (GEERTZ, 2014, p. 2018).

Embora a manifestação do Direito se dê de modo localizado, ele é um fenômeno universal que se manifesta em qualquer forma de sociedade, no presente ou no passado. As práticas jurídicas apresentam-se diferentes em lugares distintos, contudo, o seu propósito e funções se assemelham.

Ao analisar os grandes sistemas jurídicos, desde as sociedades primitivas até as civilizações modernas, conclui-se que “os homens se movem no interior de sistemas de regras, cuja complexidade é diretamente proporcional à intensidade das transações e ao nível das culturas” (LOSANO, 2007, p. 03).

Logo, a universalidade do Direito não repousa na sua igualdade contedística, mas, sim, na necessidade de, no caso concreto, na vida social, resolver os dilemas e equacionar os conflitos. As interfaces do Direito são inúmeras e correspondem a correntes, teorias, perspectivas e metodologias diferentes para se tentar conceituar algo extremamente complexo. É termo cercado de tantos outros termos que se traduzem em aspirações humanas na busca de uma evolução.

Ao se tentar delimitar e conceituar o Direito, uma diversidade de respostas e perspectivas possíveis se expandem, o que torna o dilema uma problemática e desafio do próprio campo da filosofia em se traduzir uma terminologia cercada de tantas outras significações. “A polêmica acerca do conceito de direito é uma polêmica sobre o que é direito” (ALEXY, 2011, p. 06).

Em decorrência da dificuldade e complexidade da descrição do Direito, as teorias filosóficas que o tentam desvendar tendem a reduzi-lo em um de seus aspectos, gerando uma sequência diversa de teorias filosóficas que analisam algum aspecto do objeto em análise. Assim, “cada filosofia do direito é, explícita ou implicitamente, expressão de um conceito de direito” (ALEXY, 2007, p. 19).

Contudo, se é difícil se aproximar da conceituação correta e ampla do termo Direito, é viável que se faça a exclusão de quais situações e de quais grupos normativos seria inadequada a aplicação e nomeação deste substantivo. O verdadeiro “Direito” deve sempre abrigar um compromisso institucional que envolva responsabilidade social e fundamento, ainda que mínimos, baseado no sentido de justiça, para que se tenha validade ética o sistema de ideias e condutas impostas aos seus destinatários, inverso da opressão excessiva.

Instituições arbitrárias que utilizam o aparelho estatal como expressão de seus voluntarismos políticos e revestem falsamente seus conjuntos normativos sob uma forma jurídica e os denominam de “Direito” somente por estarem expressos, legalizados e publicados em diários públicos, porém, com clara dissonância com a ideia do justo e com valores fundamentais que determinam e diferenciam o ser humano como sujeito composto por dignidades para o exercício pleno da vida, simplesmente não é Direito.

Na fórmula consagrada de Gustav Radbruch:

[...] lá onde a injustiça do direito positivo atinge proporções tais que a segurança Jurídica garantida pelo Direito positivo não representa nada em comparação com esse grau de injustiça, não há dúvida de que o Direito positivo injusto deve ceder à justiça ((RADBRUCH, 1993, p. 44, tradução da autora)².

O Direito tem como primeira função “evitar o risco permanente da desagregação social, afastando a brutalidade invasiva e lesiva da liberdade pelo arbítrio, e fundando um sentido vetorial para o agir social” (BITTAR, 2019, p. 82). As fontes normativas se caracterizam pela forma da projeção do dever-ser, ou seja, é a possibilidade de correção de condutas derivadas das características normativas de coercibilidade, heteronomia e bilateralidade atributiva com vista a um bem comum que melhore as relações sociais da vida em comunidade, fundamentadas na busca axiológica do justo que legitima o que pode ser declarado como Direito.

Portanto, ainda que permaneça a existência de um sistema legal total ou parcialmente injusto e desviado de sua função primordial, é possível sua superação e adequação com a aproximação do direito com a moral, aplicando-se a justiça mediante um processo revisional e de correição por meio do direito processual interligado ao sistema judiciário para produção de juridicidade nos casos concretos apresentados à instituição revisora, a qual deve estar completamente comprometida com o verdadeiro direito.

Neste sentido,

[...] e a existência de candidatos sérios, interessados em assumir a autoria de uma teoria procedimental da justiça, constitui um indício seguro de que minha tese, segundo o qual o direito procedimentalista depende de uma fundamentação moral de princípios, e vice-versa, não é mera suposição sem fundamento. A legalidade só pode produzir legitimidade, na medida em que a ordem jurídica reagir à necessidade de fundamentação resultante da positivação do direito, a saber, na medida em que forem institucionalizados processos de decisão jurídica permeáveis a discursos morais” (HABERMAS, 2003, p. 215-216).

Deste modo, o Direito não é propriamente a instituição estatal que propaga o conjunto normativo por intermédio de seus poderes, mas é uma força de regras que projeta condutas de forma genérica e abstrata ao comportamento de seus

²allí donde la injusticia del Derecho positivo alcance tales proporciones que la seguridad Jurídica garantizada por el Derecho positivo no represente ya nada en comparación con aquel grado de injusticia, no cabe duda de que el Derecho positivo injusto deberá ceder el paso a la justicia (RADBRUCH, 1993, p. 44).

destinatários, limitando o seu modo de agir e sua liberdade, sob pena de sanções, caso as pessoas não reproduzam essas condições mínimas de convívio social.

Abandona-se a liberdade absoluta em detrimento de uma vida própria comum, protegendo, assim, tanto o indivíduo da sociedade quanto a sociedade do indivíduo, para que se produza justiça na busca de uma paz social em conjunto com realizações individuais, desde que respeitada a dignidade da pessoa humana como princípio fundador de todos os demais valores que devem basear a existência do direito.

Desta forma, testifica-se a dignidade da pessoa humana:

[...] a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que asseguram a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos (SARLET, 2005, p. 37).

Na Constituição Federal, a República Federativa do Brasil declarou que seu Estado Democrático possui como fundamento, entre outros, a dignidade da pessoa humana, conforme o Artigo 1º, inciso III (BRASIL, 1988).

Segundo a melhor doutrina, este fundamento baliza todo o ordenamento positivado, funcionando como:

a) princípio determinante do ordenamento jurídico brasileiro; b) fundamento do Direito e das políticas do Estado; c) fim das ações e prática sociais; d) a posição topográfica da expressão, no texto constitucional, irradia sentido a todas as demais normas do sistema; e) serve de diretriz para a legislação infraconstitucional, vinculando-se a tarefa do legislador infraconstitucional; f) funciona como ponto de partida para a hermenêutica do ordenamento jurídico (BITTAR, 2019, p.88).

Portanto, a Carta Magna, que institui a própria compreensão do Estado, se compromete em seu âmago com a dignidade humana, revelando e invocando, assim, a significação do conceito de Direito sob uma premissa antropológico-cultural que limita o legislador à recusa de qualquer espécie de intervenção estatal no Direito com paradigmas desproporcionais.

3.1 O DIREITO NA HISTÓRIA BRASILEIRA

A indispensabilidade de uma sociedade organizada e estruturada em regras para a existência de, pelo menos, um padrão mínimo de ações morais transformadas em normas imperativas impostas à comunidade para a realização de uma sociedade civilizada, traz, intrinsecamente, a história, a cultura, as crenças e a formação do próprio povo que a constitui transformando-se, constantemente, no processo de adequação às novas demandas e evoluções da sociedade que as rege.

O “nosso Direito não vem da semente; mas de um galho, que se plantou. É de todo interesse seguir-lhe a evolução antes de existir o Brasil-Colônia. Só assim poderemos compreender certos fenômenos que posteriormente se hão de verificar” (MIRANDA, 1981, p.28).

É indispensável, ao se pesquisar as Instituições Jurídicas e o currículo dos cursos de Bacharelado em Direito no Brasil, a observação dos aspectos históricos formativos dos fundamentos que balizam o Direito no Brasil para uma compreensão mais precisa do objeto atual de formação deste sistema de ensino das normas sociais.

Assim sendo, haverá sempre uma realidade histórica, cultural, política, econômica e social que desenha e determina os processos de formação de identidades e recepção dos discursos estruturais do sistema implantado a serem pesquisados e transformados em saberes.

3.1.1 O Direito no Brasil Colônia

O Direito português é considerado o impactador inicial da construção de um Direito estruturado e organizado no Brasil devido ao processo de colonização. À época da chegada e conquista do território brasileiro pelos portugueses, havia aqui uma série de organizações tribais indígenas que baseavam suas condutas em costumes e tradições diversas das expressões de sociedades cívicas reconhecidas do mundo velho.

Os europeus, crenes que sua forma de organização era o formato civilizado e superior ao encontrado aqui, implantaram impositivamente sua forma de organização social e estruturas de poder na nova colônia desbravada, imperando, assim, os seus sistemas de leis com todos os aspectos que as acompanhavam,

desconsiderando qualquer tipo de adequação normativa à realidade social e construção histórica das tribos indígenas brasileiras na data de 1500.

O período colonial brasileiro pode ser dividido historicamente em três períodos, quais sejam: “a) início do período da colonização de 1500 até 1549; b) o estabelecimento da administração colonial de 1549 até o fim do século XVIII; c) crise do sistema colonial do final do século XVIII até 1822” (FAUSTO, 2001, p. 41).

A primeira fase é destacada pela interação dos portugueses com as comunidades indígenas existentes e o novo clima tropical. Essa nova ordem jurídica da metrópole portuguesa prescrita a um povo majoritariamente composto por índios não considerou suas histórias e crenças como comunidades heterônomas, o que resultou na não observância das suas necessidades e preservação, gerando a quase totalidade do extermínio da cultura, tradição, direito indígena.

Havia, pois, todo um sistema jurídico ausente da identidade de seus destinatários.

Se a contribuição indígena foi relevante para a construção de nossa cultura, o mesmo não se pode dizer quanto a origem do Direito nacional, pois os nativos não conseguiram impor seus *mores* e suas leis, participando mais “Na humilde condição de objeto do direito real”, ou seja, objetos de proteção jurídica (WOLKMER, 2007, p. 57).

Inicialmente, o processo governamental da nova colônia brasileira deu-se no formato de sesmarias, com a adoção das Capitânicas Hereditárias, regidas então pelas Legislações Eclesiásticas, Cartas de Doação e pelos Forais em um movimento que atribuía aos donatários, denominados coronéis, a ideologia cartorial e nepotista, o qual ocasionou impactos em vários setores da vida brasileira e, ainda na atualidade, um alto índice de desigualdade social e má distribuição de riquezas, gerando acúmulo de dinheiro para poucos e pobreza para muitos (VENOSA, 2010).

Diante do fracasso administrativo desses grandes conglomerados de terra e do pouco retorno financeiro à Corte Portuguesa, que tinha como objetivo principal explorar as riquezas da colônia para complementar a renda da Metrópole, atribuem-se novas ordenações à colônia, exemplificadas pelas Cartas-Régias, bem como outras Ordenações Reais, o estabelecimento do Governo-Geral, o qual prometia organizar o novo território com a centralização do seu poder.

[...] a conquista criou aqui uma sociedade nova, mas, desde o início, marcada pela continuidade de algumas tradições da velha sociedade ibérica

e medieval. Embora tenha custado na prática, algumas rupturas com a tradição, a nova sociedade se apoiou na convicção da continuidade dos valores. Essa continuidade é um dos traços constitutivos, “uma das marcas e cicatrizes” do nosso caráter, com sua peculiar capacidade de conviver em meio a tendências diferentes, e mesmo contraditórias, de comportamento (WEFFORT, 2012, p. 2016).

É nesse período, durante a vigência das Ordenações Manuelinas datadas entre 1513 e 1605, que as primeiras Instituições Jurídicas do Brasil se instalaram. O poder de dizer a justiça foi concedido inicialmente aos donatários das terras, contudo, devido aos problemas e abuso de funções, uma nova estrutura foi remodelada, gerando, assim, o formato hierárquico de um poder judiciário formado pelo Corregedor, Ouvidor-Geral e Ouvidor da Comarca (WOLKMER, 2007).

A colonização desenvolve-se, portanto, baseada no desbravamento e ocupação de um amplo território, explorando a extração e a agricultura, cujo trabalho fora realizado, inicialmente, pela tentativa da escravidão indígena e, sequencialmente, dos negros. O “Brasil foi uma colônia de ocupação pela agricultura, que obrigou a interação com os índios e os escravos africanos” (LOPES, 2008, p. 223).

Essas populações de diferentes etnias, trazidas pelo tráfico negreiro e destituídas de qualquer direito, são condicionadas a subsistirem em um estado de miserabilidade total, inferiorização e dominação, gerando, automaticamente, uma oposição entre as classes representadas pelo colonizador-proprietário e o colonizado-escravizado que perdura no período de estabelecimento colonial desde a extração do pau-brasil, plantação de cana de açúcar e ciclo do ouro (BITTAR, 2019).

Devido à extensão territorial e demais questões, foi difícil estabelecer o direito oficial na terra nova sendo que os “órgãos administrativos podem ser agrupados em três setores: o Militar, o da Justiça e o da Fazenda” (FAUSTO, 2001, p. 63). Todavia, os esforços reais eram prioritários no exercício de cobrança de impostos e ausente na aplicação de direitos e garantias fundamentais à população, o que se reflete ainda hoje nas estruturas brasileiras.

[...] o governo português ultramar evidenciava pouca atenção na aplicação da legislação no interior do vasto espaço territorial, pois seu interesse maior era criar regras para assegurar o pagamento de tributos aduaneiros, bem como estabelecer um ordenamento penal rigoroso para precaver-se de ameaça diretas à sua dominação (WOLKMER, 2007, p. 61).

Destarte, é translúcido que este quadro histórico do Brasil colonial trouxe atrasos significativos para o surgimento de um Direito brasileiro, pois nesse período prevalece somente a existência do direito português implantado na colônia, cujo principal documento normativo da época repousa nas ordenações Filipinas datadas de 1603 e, somente com a independência do país em 1822, seus livros foram revogados.

Nesta apresentação, as matérias expostas pelas Ordenações Filipinas:

Livro I - Direito Administrativo e Organização Judiciária;
Livro II - Direito dos Eclesiásticos, do Rei, dos Fidalgos e dos Estrangeiros;
Livro III - Processo Civil;
Livro IV - Direito Civil e Direito Comercial;
Livro V - Direito Penal e Processo Penal (CRISTIANI, 2006, p. 298).

Ao se tentar caracterizar a ordem jurídico-política do período colonial brasileiro, alguns descrevem-na como feudalismo, no entanto, existe contestação de alguns estudiosos. O que é indiscutível é que, quando se analisam as instituições jurídicas, verifica-se que a vida colonial se inicia com as práticas do direito comum, que trazem consigo não somente a base do direito romano, mas também a sua diretriz medieval, estamental e corporativa (LOPES, 2008).

Contudo, todo esse processo de colonização não foi ausente dos movimentos de resistência tanto dos povos indígenas quanto dos negros escravizados, incluindo até mesmo outras nações que também possuíam interesse na exploração da terra nova, o que perdurou durante todas as fases do Brasil Colônia, sendo inúmeras as lutas e disputas que se encontram nos relatos históricos.

Em razão desse processo de colonização que tem como base uma política repressora, uma economia exploratória, uma cultura escassa, uma ausência de cidadania e uma população infiltrada em uma pobreza sistematizada, chega-se “ao fim do período colonial com a grande maioria da população excluída dos direitos civis e políticos e sem existência de um sentido de nacionalidade” (CARVALHO, 2016, p. 31).

3.1.2 O Direito no Brasil Império

No século XIX, a independência decretada pelo colonizador, na pessoa de Dom Pedro I, fez com que o próprio monarca fosse declarado Imperador,

prevalecendo ainda a monarquia, sendo que as consequências da escravidão, assim como dos poderes senhoriais, ainda permaneceram no Brasil.

Neste sentido:

Ao proclamar sua independência de Portugal em 1822, o Brasil herdou uma tradição cívica pouco encorajadora. Em três séculos de colonização (1500-1882), os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. Mas tinha também deixado a população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado Absolutista. À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira (CARVALHO, 2016, p. 23-24).

A vinda da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, e a sequência histórica dos fatos posteriores provocaram profundas repercussões, como uma estrutura administrativa pública agora localizada no território brasileiro e uma consciência autonomista que levaria o país à época do império, decorrente da declaração de independência. Um direito essencialmente brasileiro começa a surgir, substituindo aos poucos as Ordenações Filipinas.

Em relação à produção econômica, o Brasil pautou-se no sistema escravagista, o que impediu a formação de um mercado interno e a revolução industrial. Contudo, “em fins do século XVIII e ao longo do século XIX, começam a chegar ao Brasil os ecos do ciclo de ideias representadas pelo iluminismo pombalino e pelas primeiras manifestações do liberalismo engendrados na Metrópole lusitana” (WOLKMER, 2007, p. 56).

Portanto, embora o Brasil não tivesse modernizado sua sociedade como outros países, de forma devagar, as ideias liberais se adentraram. Contudo, somente destinada aos portugueses brancos. Por isso, é “explicável que o liberalismo brasileiro seja muito peculiar, pois nunca assumiu a feição radical dos revolucionários franceses, e nunca partiu de uma plena conscientização da massa de seu próprio poder cidadão” (BITTAR, 2019, p. 231).

A primeira Constituição Brasileira foi outorgada em 1824 e, embora farta de individualismo econômico e centralismo político, é um marco para o início de um direito brasileiro, com teores considerados bastante liberais para a época como, por exemplo, o direito a voto dos homens que tivessem renda mínima, incluindo até mesmo os analfabetos. Não obstante, esse liberalismo era aristocrático e conservador, permanecendo a instituição da Igreja Católica como religião oficial do

Estado, bem como ignorando completamente a questão da escravidão (WOLKMER, 2007).

É a análise:

Por outro lado, se uma nova unidade política foi implantada, prevaleceu uma noção estreita de cidadania, que alijou do exercício da política uma vasta parte da população e ainda mais o extenso contingente de escravizados. Com isso, noções bastante frouxas de representatividade das instituições políticas se impuseram, mostrando como a Independência criou um Estado, mas não uma Nação. Criar uma cultura, imaginar uma formação, pretender uma nacionalidade: aí estava uma tarefa para agenda futura do Primeiro, e, sobretudo, do segundo Reinado (SCHWARCZ, 2015, p. 222).

Movimentos sociais na busca da construção de um verdadeiro Estado Brasileiro se processaram ao longo dos últimos anos do período Imperial, resultando na extinção definitiva da escravidão com aprovação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888. A busca de autonomia era intensa, e essa busca da afirmação de uma nação verdadeiramente brasileira gerou grande instabilidade ao reinado português.

3.1.3 O Direito no Brasil República

Em 1889, alterou-se a forma de governo no Brasil com a instalação da República, provocando grandes mudanças político-administrativas, em especial, instalando-se a federação composta com os estados-membros e o órgão do judiciário responsável exclusivamente pela proteção da Constituição, qual seja, o Supremo Tribunal Federal, em 1890.

Com a primeira Constituição da República, datada de 1891, instituiu-se o presidencialismo, o sistema bicameral, mas no documento ainda “não constavam as proibições de discriminação por motivo de cor, raça e de sexo em um país de tanta variedade étnica como o Brasil” (ATCHABAHIAN, 2006, p. 66).

Houve, também, um processo de modificação e adequação intensa das legislações supraconstitucionais, reorganizando o sistema de leis no âmbito privado e público, tanto relativo ao direito material quanto ao direito processual, preservando o pensamento liberal-conservador e as estruturas sociais patriarcais, latifundiárias e individualistas durante quase todo o século XX (RODRIGUES, 1987).

A busca por uma identidade nacional que produzisse a ideia da construção do cidadão brasileiro nesses processos de consolidação da própria estrutura estatal

demora a se fortalecer, e somente começa sua consolidação na década de 30, com uma organização política do povo.

Essa transição entre os séculos XIX e XX resultou na completa miscigenação do povo brasileiro, fortalecida pelos movimentos da imigração, em especial dos europeus e japoneses, provocada pela propaganda ilusória acerca da “liberdade” e enriquecimento. A imigração gerou mão de obra para a agricultura, o início do processo de industrialização e o crescimento das cidades, o que ensejou um processo de urbanização da população brasileira (SCHWARCZ, 2015).

Em decorrência de todas essas mudanças sociais, os movimentos de luta por melhoria de condições e por direitos fundamentais e o processo de industrialização resultaram na Era Vargas, marcada pelo diploma legal da Consolidação das Leis Trabalhistas, a qual protege o trabalhador hipossuficiente de abusos do empregador. O “ano de 1930 foi um divisor de águas na história do país. A partir desta data, houve aceleração das mudanças sociais e políticas, a história começou a andar mais rápida” (CARVALHO, 2016, p. 91).

Após seis Constituições Federais outorgadas no período da república, a primeira democrática neste período é a de 1988, nossa atual Carta Magna, também chamada de Constituição Cidadã, devido à participação popular direta e transformadora. A “Constituição Federal de 1988, por sua vez, deu forma e solidez às instituições que podem sustentar a vivência democrática no país, o plano real estabilizou a moeda - firmou a base onde uma agenda democrática poderá caminhar” (SCHWARCZ, 2015, p. 497).

Foi justamente a Constituição atual que recebeu os direitos humanos como fundamento do Estado Democrático de Direito, consagrando o princípio da dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988), bem como criou um sistema de proteção ao cidadão contra os abusos do Estado, com mecanismos e órgãos próprios para tanto, após longos séculos de autoritarismo.

Em que pese o texto formal garantindo igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, como direito fundamental, e ainda o objetivo da República da promoção do bem de todos, ausente de qualquer forma de discriminação (BRASIL, 1988), as consequências históricas de toda exploração territorial e da população brasileira, em especial dos índios, negros e das mulheres, foram inevitáveis; imensas mazelas ao seu próprio povo perpetuaram no cenário atual.

A “herança colonial pesou mais na área dos direitos civis. O novo país herdou a escravidão, que negava a condição humana do escravo, herdou a grande propriedade rural, fechada à ação da lei, e herdou um Estado comprometido com o poder privado” (CARVALHO, 2016, p. 50).

Nesta linha, uma análise sobre a República Democrática Brasileira:

O que é hoje o Brasil, depois dessa longa construção? É uma nação incompleta, é uma sociedade nacional-dependente, é uma nação em busca de uma estratégia nacional de desenvolvimento; é uma nação que rejeita o Estado liberal mas não logrou ainda reconstruir e renovar o Estado desenvolvimentista; é uma economia que cresce lentamente desde 1980, e que precisa aumentar de modo durável sua taxa de investimento (...); é uma sociedade civil viva e atuante, que garante uma democracia consolidada; é uma sociedade que ainda impera a desigualdade mas a luta pela justiça social está viva, é uma sociedade que participa da proteção mundial do ambiente; é, finalmente um democracia viva, quase participativa (BRESSER-PEREIRA, 2015, p. 399).

É justamente essa desigualdade social a grande problemática da consolidação da democracia contemporânea na busca de uma justiça social efetiva que produza uma cultura de direitos humanos com a internalização da importância e significado disso para a constituição de uma nação completa.

Para que se alcance a real democracia, é necessário que o Direito encontre e reinvente seu papel conceitual e prático na busca do bem comum, preservando e respeitando as diversidades com participação de toda a população para a execução das prioridades e desafios, a fim de encontrar uma coesão social.

3.2 A HISTÓRIA DO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL

Conforme se verá, o ensino do Direito no Brasil, desde os seus primórdios, pretendia a formação de pensamento que sustentasse a estrutura e a sistemática política, econômica e social, bem como formasse indivíduos técnicos para compreensão da burocratização do Estado (RODRIGUES, 1987).

O surgimento das primeiras faculdades ocorreu juntamente com a necessidade de se formar um Estado Nacional Brasileiro, o qual se destacou, principalmente, após a declaração de independência do Brasil.

Desta forma:

No contexto político, social e econômico em que se insere a criação dos cursos jurídicos no Brasil, as faculdades de Direito têm duas funções básicas a desempenhar. A primeira delas se situa ao nível cultural-ideológico: as faculdades atuam como as principais instituições responsáveis pela sistematização da ideologia político-jurídica, o liberalismo, cuja finalidade é promover a integração ideológica do Estado moderno projetado pelas elites dominantes. A segunda função se relaciona com a operacionalização desta ideologia, que se revela na formação dos quadros para a gestão do Estado Nacional (FARIA, 1984, p. 159-160).

No período do Brasil Colônia, a única legislação vigente na terra nova era a imposta por Portugal, conforme visto alhures. Portanto, a Instituição de Ensino Jurídico que congregava os alunos brasileiros era a Universidade de Coimbra, já que era ausente no território brasileiro qualquer sistema de formação em Direito nessa época.

Em razão dessa dificuldade de deslocamento e ausência do ensino no território nacional, o acesso era garantido somente à elite; os grandes latifundiários tinham a oportunidade de oferecer aos seus descendentes o ensino superior e, conseqüentemente, o controle do Estado pela elite econômica do Brasil Colônia. Essa elite estava sendo sistematicamente preparada pelo ensino jurídico na Universidade de Coimbra, fortemente influenciado pela tradição romanística trazida de Bolonha (CARVALHO, 1980, p. 29).

Era, pois, na Universidade de Coimbra, fundada em 1290, que os primeiros técnicos juristas brasileiros se formaram e, assim, puderam ocupar as funções de advogados e magistrados, exercendo um papel na política e na administração da monarquia portuguesa (DIDONE, 2005).

Com a oficialização da independência do Brasil, há a imprescindível necessidade de substituição das Ordenações Portuguesas e a elaboração de normas nacionais, gerando a demanda de se ter, no espaço nacional, técnicos com conhecimento jurídico. É justamente nesse momento que ocorre a criação dos primeiros cursos de Direito no Brasil.

Como a formação de juristas se dava, até então, somente em Portugal, na Universidade de Coimbra, havendo transmissão somente do pensamento português colonial, concluiu-se que a instalação de faculdade de Direito no Brasil seria essencial para a formação de um pensamento cívico nacional, o qual apoiaria o desenvolvimento da política e administração do Brasil (DIDONE, 2005).

Tal questão reafirma a relevância de um sistema educacional dentro da Constituição e formação de uma nação, já que é através do ensino que se tem

novos pensamento que ampliam as percepções, questionamentos e transformações da realidade de um determinado povo.

Desta forma, temos que, inicialmente, a implantação dos cursos de Direito no Brasil baseava suas expectativas na formação técnica de indivíduos da elite econômica com pensamento nacionalista para a governança política e administrativa do novo país.

Pelo exposto, tem-se:

A criação dos cursos jurídicos no Brasil, em 1827, foi uma opção política e tinha duas funções básicas: 1. sistematizar a ideologia político-jurídica do liberalismo, com a finalidade de promover a integração ideológica do Estado Nacional projetado pelas elites; 2. a formação da burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia, para a gestão do Estado Nacional a criação dos cursos jurídicos confunde-se com a criação do Estado Nacional. Por um lado, atende a um impositivo maior, acima dos eventuais interesses das camadas sociais que compõem a sociedade estratificada, herdada do período colonial: o de recriar, reaparelhar jurídico-política e burocraticamente o novo Estado soberano. Por outro, atende a uma demanda específica da elite dirigente, que por este mesmo processo pretende e inicia o controle, apropriação da estrutura jurídica e burocrática do Estado. Os cursos jurídicos explicitam e operacionalizam o projeto de Estado Nacional de nossa elite, do qual sublinhamos duas características: a de que a independência cultural é extensão da independência política, e a do controle por brasileiros do processo decisório como condição desta independência (RODRIGUES, 1987, p. 23).

Embora a Constituição do Império, datada de 1823, não tenha prescrito nada acerca dos cursos de Direito (SILVA, 2000), os seus objetivos relativos ao ensino foram alcançados quando o Imperador Dom Pedro I assinou a Carta de Lei, de 11 agosto de 1827, criando dois cursos jurídicos no Brasil, sendo eles sediados em São Paulo e Olinda, denominados, então, de Academias de Direito, as quais foram concluídas em 1828. Essas primeiras instituições de ensino do Direito foram utilizadas como instrumento para o fortalecimento da independência, bem como para a construção do novo Estado Nacional, contudo, baseado na asseguarção dos privilégios já concedidos à sociedade elitizada no período colonial (WOLKMER, 2007).

O currículo desses cursos de duração de 5 anos era composto pela seguinte estrutura:

1º Ano – 1ª Cadeira. Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes e Diplomacia.
2º Ano - 1ª Cadeira. Continuação das matérias do ano antecedente. 2ª Cadeira. Direito Público Eclesiástico.

3º Ano - 1ª Cadeira. Direito Pátrio Civil. 2ª Cadeira. Direito Pátrio Criminal, com a teoria do processo criminal.

4º Ano - 1ª Cadeira. Continuação do Direito Pátrio Civil. 2ª Cadeira. Direito Mercantil e Marítimo.

5º- Ano - 1ª Cadeira. Economia Política. 2ª Cadeira. Teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império (BRASIL, 1827).

As Academias Jurídicas Científicas se desenvolveram de formas diferentes, restando a cada uma sua importância na construção e fortalecimento da independência nacional. Conforme Didone (2005), esses novos bacharéis jurídicos foram deslocados para ocupar os cargos na Câmara, Senado e nos Ministérios de forma gradativa, contribuindo com seus conhecimentos para as questões socioeconômicas do país.

Destaca-se, portanto, que, durante o período imperial, as Escolas Jurídicas de Ensino Superior iniciaram-se de forma discreta e elitista, mais voltadas para o fortalecimento do Estado, garantia e manutenção dos privilégios sociais e políticos já existentes na época colonial. Outrossim, com as novas demandas, outras legislações foram produzidas, gerando o fortalecimento do Curso de Direito e culminando com a criação do Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros, em 1843, afirmando uma cultura jurídica no país em que só era permitido o exercício da advocacia ao acadêmico que, após sua completa formação, defendesse uma tese, ganhando, assim, o título de “Doutor” (CASTRO, 2008).

Com o fim do Império e a saída da família portuguesa do Brasil, inicia-se o período Republicano com Marechal Teodoro da Fonseca, já constituído presidente, revogando a Constituição de 1824 até então vigente, para a produção e elaboração de novas leis condizentes com a nova estrutura política do país.

Na República denominada Velha, em 1891, é promulgada a primeira Constituição da República do Brasil, a qual estabeleceu princípios de autonomia do legislativo e de administração dos estados e municípios, descentralizando, desta maneira, a estrutura antiga utilizada no Império. Esta houve por “consagrar o princípio básico da independência de poderes, expressos, sem seu artigo 15: São órgãos de soberania nacional o poder legislativo, o executivo e o judiciário, harmônicos e independentes entre si” (NASCIMENTO, 1993, p. 270).

Em razão deste processo de não centralização do poder do Estado, houve a possibilidade de expansão da educação, tanto no setor público pelos estados e municípios quanto pelo setor privado, aumentando, assim, significativamente, o

número de instituições de ensino superior no Brasil.

Em relação à possibilidade de existência de faculdades livres, entendidas como:

[...] estabelecimentos particulares que poderiam funcionar regularmente sob a supervisão do governo, com todos os privilégios e garantias de que gozarem as faculdades federais, incluído o direito de conferirem os graus acadêmicos após os exames e aprovações exigidos pelos estatutos (REZENDE, 1977, p. 64).

Há estimativas de que no período entre 1889 até 1930 tenha se criado oitenta e seis novas instituições de ensino superior no Brasil, em sua grande maioria do setor privado, ou seja, nesse espaço temporal instituíram-se mais universidades que nos séculos anteriores inteiros (SAMPAIO, 1991).

Acerca desta expansão, uma análise:

O estabelecimento de novas escolas levou a tendência a um sentimento generalizado de considerar que o aparecimento dessas escolas seria responsável pelo declínio do ensino jurídico. A partir desta época, é cada vez mais frequente a menção a decadência do ensino, esquecendo-se sempre que só é possível estar em decadência aquilo que alguma vez já foi melhor (VENÂNCIO FILHO, 1979, p. 26).

Em 1890, o conteúdo acerca do Direito Eclesiástico se desvinculou do currículo prescrito dos cursos de Direito, já que na República não havia mais a vinculação oficial entre Igreja e o Estado. Neste mesmo movimento, cinco anos depois, a Lei nº 314, determinou um novo formato ao ensino jurídico com a distribuição dos seguintes conteúdos:

1º Ano - 1ª Cadeira. Filosofia do Direito ; 2ª Cadeira. Direito Romano; 3ª Cadeira. Direito Público Constitucional.

2º Ano - 1ª Cadeira. Direito Civil: (1ª Cadeira); 2ª Cadeira. Direito Criminal: (1ª Cadeira); 3ª Cadeira. Direito Internacional Público e Diplomacia; 4ª Cadeira. Economia Política.

3º Ano - 1ª Cadeira. Direito Civil: (2ª Cadeira); 2ª Cadeira. Direito Criminal, especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário: (2ª Cadeira); 3ª Cadeira. Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado (continuação da 4ª Cadeira do 2º Ano); 4ª Cadeira. Direito Comercial: (1ª Cadeira).

4º Ano - 1ª Cadeira. Direito Civil: (3ª Cadeira); 2ª Cadeira. Direito Comercial (especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária); 3ª Cadeira. Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal; 4ª Cadeira. Medicina Pública.

5º Ano - 1ª Cadeira. Prática Forense (continuação da 3ª Cadeira do 4º Ano); 2ª Cadeira. Ciência da Administração e Direito Administrativo; 3ª Cadeira. História do Direito e especialmente do Direito Nacional; 4ª Cadeira. Legislação Comparada sobre Direito Privado (BRASIL, 1895).

Como se observa, neste currículo o formato republicano do sistema de governo impactou a seleção do conteúdo, expandiu as disciplinas, como também prevaleceu o direito positivista após a superação do movimento do direito natural. Matérias como História, Direito Comparado e Filosofia adentraram como conteúdos obrigatórios, visando a um currículo mínimo.

O corpo discente também já não era o mesmo da época imperial. O aumento significativo das universidades de ensino jurídico no Brasil determinou um novo público de estudantes, não só pela classe econômica em que se encontravam, mas também pelas novas aspirações e formatos sociais de pensamentos, determinando uma nova fase da educação superior no Brasil.

Desta renovação educacional,

A parte da população que então procurava a escola já não era apenas pertencente à classe oligárquico-rural. A esta, aos poucos, se somava a pequena camada intermediária, que, desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. Desde muito antes, o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para a conquista de prestígio social e de poder político. Era compreensível, portanto, que, desprovida de terras, fosse para o título que essa pequena burguesia iria apelar, a fim de firmar-se como classe e assegurar-se o *status* a que aspirava (ROMANELLI, 1997, p. 37).

A Constituição da República do Brasil, promulgada em 1891, foi revogada na década de 30 por Getúlio Vargas, presidente que passou a governar o país por decretos presidenciais. Foi justamente esse fato histórico brasileiro que propiciou avanços sociais significativos para a população, em especial, na saúde e na disposição de uma legislação trabalhista, a qual limitou o poder do empregador ante a hipossuficiência do empregado.

No presente estudo, destacam-se, na Era Getúlio Vargas, os avanços e mudanças na área educacional. O Ministério da Educação foi instituído nessa época, sendo nomeado como primeiro Ministro o Senhor Francisco Campos, o qual promoveu uma reforma a partir da publicação do Decreto nº 19.851, de 11 de abril (BRASIL, 1931), pontuando as bases para o sistema de educação no país, inclusive com estímulo à pesquisa e extensão (MARTINS, 2002).

Nessa fase, surgiu a primeira Universidade Católica no Brasil e, no início da década de 40, as primeiras universidades estaduais foram federalizadas; surge,

então, a ideia da Universidade Federal e a ampliação das universidades particulares (SAMPAIO, 1991).

Entretanto, mesmo após significativas alterações pós-reforma, ainda restou a necessidade de aprimoramento expressivo da estrutura de todo sistema de ensino jurídico, o que resultou em várias críticas, em especial, ao acentuado caráter profissionalizante e legalista do curso, embora sem apreciar as questões que realmente demonstravam a realidade social do povo brasileiro, caracterizando a formação em uma total despolitização da cultura jurídica.

Neste sentido, o principal expoente à época:

Esse movimento tem de lançar raízes numa revisão da educação jurídica e é, portanto, como programa de ação, um apelo a reforma do ensino do Direito nas nossas escolas e universidades. O ponto de onde, a meu ver, devemos partir, deste exame do ensino que hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica. Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso de institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático (DANTAS, 1979, p. 54).

No que se refere à mudança curricular do curso de Direito, nessa época tem-se o Parecer de 2015, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, o qual assim dispõe:

Art. 1º: O currículo mínimo do Curso de Direito será constituído de 14 matérias: Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Judiciário (com Prática Forense, Direito Internacional Privado, Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria Geral do Estado), Direito Internacional Público, Direito Administrativo, Direito do Trabalho, Direito Penal, Medicina Legal, Direito Judiciário Penal (com Prática Forense), Direito Financeiro e Finanças, Economia Política.

Art. 2º: O Curso de Direito terá a duração de cinco anos letivos para o Bacharelado.

Art. 3º: O currículo mínimo e a duração fixados nos artigos 1º e 2º serão obrigatórios a partir do ano letivo de 1963 (BRASIL, 1962).

Na república populista, datada de 1946 a 1964, desenhada por alguns historiadores como uma experiência democrática para o Brasil, já que não foi exercida de forma plena, a Lei nº 4.024, de 1962 (BRASIL, 1962), conhecida, também, como a “Reforma do Currículo Mínimo”, determinou Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segundo a qual o currículo seria atribuição do Conselho Federal

de Educação juntamente com Instituições de Ensino.

Na reflexão de Álvaro Melo Filho sobre a questão do uso da autonomia dada ao ensino superior,

[...] os cursos jurídicos, não sabendo usar da liberdade de comportamento que lhes foi concedida, optaram por uma autolimitação, vale dizer, renunciaram a autonomia, posto que grande parte dos cursos transformaram em máximo o currículo mínimo, afastando a flexibilidade, variedade e regionalização curriculares expressas pelas habilitações específicas (especializações) que viessem a atender o dinamismo intrínseco do Direito e as possibilidades reais dos corpos docente e discente (MELO FILHO, 1984, p. 45).

Conclui-se que nessa fase houve mudanças, entretanto, conforme se observa neste novo currículo prescrito, não há alteração na estrutura que já vigorava. As disciplinas instituídas como obrigatórias pelo Estado reforçaram o controle estatal do conteúdo nas universidades, bem como o aumento das disciplinas dogmáticas nos cursos de Direito no Brasil, as quais já existiam desde a época do Império.

Na Ditadura Militar, período que se estende de 1964 a 1985, houve grande expansão dos cursos superiores privados, devido principalmente à dura vigilância do governo nas universidades públicas, com vista contenção de qualquer espécie de manifestação política ou movimento estudantil, bem como do resultado da política econômica liberal adotada. “Entre 1977 e 1995 os cursos jurídicos passaram de 127 para 235, crescimento de 185%” (SÃO PAULO, 2013, p. 33).

Os anos 80 resultaram na transição entre um regime político ditatorial para uma fase de redemocratização do Brasil, quando os movimentos estudantis se fortaleceram como resistência ao padrão rígido de fiscalização imposta nas últimas décadas. A evolução rápida da tecnologia de informação, a globalização e o uso da informática são responsáveis por grandes mudanças sociais e também no mercado de trabalho, exigindo dos profissionais juristas uma amplitude em sua formação para o correto manuseio das práticas forenses.

O maior documento legal desta época é indubitavelmente a Constituição Federal de 1988, que instituiu o Brasil como Estado Democrático de Direito e elevou a educação, pela primeira vez na história, à condição de direito social, fortalecendo, assim, o processo de redemocratização do país com sua primeira Constituição de origem popular, não outorgada.

Assim, é a redação do artigo 205 da Constituição Federal: "A educação,

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Contudo, quase no século XXI, a metodologia de ensino nos cursos de bacharéis em direito permanecia estagnada com o modelo, ainda lusitano, de aula-conferência, na qual o discente posiciona-se como figura passiva, neutra e ausente de conhecimento, enquanto o docente posiciona-se com único detentor do conhecimento em uma figura ativa de explanação de conteúdo em uma sala de aula. Assim, para ministrar aula na faculdade de Direito “bastam ‘professores’, alunos, códigos, em alguns casos um ou mais livros-textos, e uma sala de aula” (RODRIGUES, 1987, p. 35).

As décadas de 80 e 90, marcadas por um movimento que buscava mudanças no ensino, em especial, visando ao acesso igualitário de todos ao ensino com qualidade como direito fundamental, a sua diversificação e flexibilidade, juntamente com a ampliação da ciência e da economia, visavam a atingir um profissional técnico mais qualificado para o mercado de trabalho (CURY, 2005).

No entanto, as críticas ao ensino jurídico e ao profissional só aumentaram:

Os avanços educacionais, entretanto, não alcançaram os efeitos pretendidos: a educação a nível universitário converteu-se, então, numa banal e descompromissada atividade de informações genéricas e/ou profissionalizantes – com os alunos sem saber ao certo o que fazer diante de um conhecimento transmitido de maneira desarticulada e pouco sistemática, sem rigor metodológico, sem reflexão crítica e sem estímulo às investigações originais (CAMPILONGO; FARIA, 1991, p. 11).

Atualmente, segundo apuração da Folha de São Paulo, são oferecidas à população 44.738 vagas de cursos de Direito autorizados pelo MEC, sendo que 20% do crescimento deu-se em 2018. Conforme o artigo publicado, “dezesseis em cada cem vagas autorizadas desde 1828 quando foram fundadas as primeiras faculdades de direito no país, foram criadas nos últimos 15 meses, de acordo com o registro do MEC” (PINHO, 2019).

Neste sentido, uma análise ainda mais atual do Professor Horácio Wanderlei Rodrigues:

[...] no quadro social brasileiro uma série de fenômenos têm contribuído

para a crise deste ensino jurídico. Entre eles, as mudanças pelas quais tem passado o país nos últimos anos, e que tem levado a uma intensa produção legislativa visando acompanhar as alterações que se efetivam na sociedade e no Estado brasileiro. A ampliação do número de cursos e de vagas nas faculdades e universidades, o que elevou grandemente o número de alunos e, conseqüentemente, dos profissionais que ingressam anualmente no mercado de trabalho - mercado este, no campo do Direito, já completamente saturado. Também a constante mutação existente na realidade social nacional, que cada dia exige do advogado uma visão mais ampla - e não apenas legalista - para que ele possa participar ativamente no processo social global, deixando de ser um mero técnico exclusivamente ligado às atividades forenses. Modificaram-se as exigências com relação à prática profissional do jurista, mas os cursos de Direito não acompanharam esta evolução (RODRIGUES, 1987).

Portanto, como se aprecia ante ao conteúdo demonstrado, o curso de Direito no Brasil perpassa por várias etapas e momentos que refletem a cultura e história de cada época, contudo, mostra-se necessária uma análise mais profunda acerca das diretrizes curriculares do ensino do Direito, haja vista que as preocupações e críticas que decorrem do processo de formação desse profissional situam-se de longa data e, nesse sentido, não houve tanto progresso. Necessárias se fazem reformas no ensino do Direito, capazes de habilitar o profissional a uma dignidade política a serviço da democracia e da justiça social, de modo a atender o mercado de trabalho, já saturado em quantidade, mas ausente de qualidade devido à sua crescente diversificação.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo discorre sobre o percurso metodológico assumido nesta pesquisa, abarcando desde a análise documental, as coletas de informações, as considerações éticas e o contexto da pesquisa, possibilitando, assim, a observação geral e específica do enquadramento estrutural deste trabalho.

4.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Relacionar o currículo de formação e as práticas formativas com os saberes demandados na prática profissional de bacharéis em Direito será possível por meio do desenvolvimento de um estudo que contemple as dimensões quantitativas e qualitativas de pesquisa.

Por um lado, a abordagem quantitativa da pesquisa está ancorada nas medidas e cálculos mensuráveis que utiliza, “procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, mediante a análise da frequência de incidências e de correlações estatísticas” (CHIZZOTTI, 2001, p. 52).

Por outro lado, a abordagem qualitativa, feita pelas várias perguntas abertas no questionário de pesquisa, privilegia a compreensão do objeto de estudo, uma vez que ela supõe a partilha das experiências, das percepções, das significações, dos conflitos, das contradições, das estruturações que os diferentes sujeitos constroem em torno das suas ações que estão vinculadas, diretamente, com o objeto que está sendo pesquisado (CHIZZOTTI, 2001). Desta forma, a caracterização formativa e profissional dos egressos do curso de Direito da faculdade envolvida neste estudo, em um determinado período de tempo, e a identificação daqueles que estão em exercício jurídico serão atingidas a partir da abordagem quantitativa.

Em contrapartida, a análise do currículo do bacharelado em Direito, a identificação de aproximações e distanciamentos do currículo e das práticas formativas ao contexto do exercício profissional e a avaliação dos egressos acerca do curso e suas representações sobre os conhecimentos demandados pela ação profissional serão atingidos a partir da abordagem qualitativa de pesquisa.

Com a pesquisa de natureza qualitativa busca-se descrever, examinar e identificar a relação estabelecida entre os componentes curriculares e as demandas dos primeiros anos da atividade profissional.

4.1.1 Análise Documental

A utilização de documentos oficiais, reconhecendo-os como declarações escritas, tem caráter valoroso em uma pesquisa quando se considera que dessa perspectiva se extraem conteúdos que, ampliando a compreensão de objetos sociais a serem estudados, em especial, nesta pesquisa, o currículo.

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Por intermédio da análise documental, pode-se identificar questões, respostas e fatos de interesse do problema da pesquisa (CAULLEY apud LÜDKE; ANDRE, 1986). Ao se analisar o currículo de uma Instituição de Ensino Superior, há uma demonstração de identidade na formação de discentes, os quais convivem com o conteúdo programático, os objetivos gerais e específicos a serem alcançados, bibliografias utilizadas, metodologias e critérios de avaliação.

Portanto, a pesquisa documental é um procedimento metodológico que se baseia em medidas para captação, análise e entendimento das mais diversas espécies de registros, constituindo-se importante instrumento de informação de declarações expostas e demonstrações de subjetividades.

A análise documental deve ser o procedimento privilegiado com o objetivo de “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2001, p. 98) registradas no único currículo para a formação do Bacharel em Direito da Instituição de Ensino Superior envolvida.

A análise deste documento composto pela atual matriz curricular da IES mediante autorização nos remeterá ao conhecimento da “perspectiva oficial” (BOGDAN; BILKLEN, 1994), declarada, explicitamente, e será realizada a partir de um roteiro organizado com os seguintes indicadores formativos:

- os objetivos estabelecidos;
- a organização curricular;

- a estrutura disciplinar;
- relação com o contexto de atividade profissional;
- organização do estágio curricular.

Com o levantamento de dados documentais, objetiva-se ter um panorama do desenvolvimento curricular na formação dos bacharéis em Direito na Instituição de Ensino envolvida neste estudo, no que diz respeito à estrutura, à organização e às suas propostas de relação com o contexto profissional, para posterior comparação com as coletas de informações.

4.1.2 Pesquisa *Survey*

Neste estudo, com a aplicação do questionário objetivo, será possível obter informações sobre características, ações e/ou entendimentos de um determinado grupo alvo de pessoas com a aplicação de um questionário predefinido, com questões fechadas e abertas.

O questionário, do tipo *survey*, pode ser caracterizado como um instrumento de investigação que busca informações a partir de uma série de questões que abrangem o tema de interesse do estudo que, neste caso, tem como objetivo gerar um banco de informações relativo ao perfil dos egressos dos cursos de Direito, sobretudo no aspecto que diz respeito à atividade profissional.

O método do *survey* foi escolhido porque proporciona uma rápida obtenção de dados quantitativos. Segundo Babbie (2001), esse tipo de questionário é muito semelhante a censos, mas deles se diferencia porque examina somente uma amostra da população, enquanto o censo geralmente implica uma enumeração da população toda. Este levantamento será realizado por intermédio de instrumento disponibilizado *on-line* aos egressos dos cursos de Direito.

Serão convidados a participar do estudo os egressos referentes aos últimos três anos da Faculdade de Direito de uma IES localizada no Sul de Minas Gerais. Em média, quarenta alunos se formam anualmente no curso de Direito da referida Instituição de Ensino, o que resulta no total amostral de cento e vinte estudantes ($n = 120$). O período temporal de três anos foi definido, a fim de que a amostra seja constituída por sujeitos que tenham integralizado a sua formação na atual estrutura curricular da Instituição de Ensino Superior.

A amostra total deve ser compreendida pelos egressos de cada turma, de

ambos os sexos, independente de idade e outras variáveis demográficas. Para manter a privacidade dos participantes, os pesquisados não serão identificados pelos nomes.

Os sujeitos serão caracterizados pela questão sociodemográfica, histórico da formação, caracterização profissional e avaliação do curso em relação ao desempenho profissional.

A amostra da pesquisa será escolhida tomando como critérios de inclusão o consentimento em participar do estudo. Já como critérios de exclusão, serão considerados excluídos da amostra os participantes que não responderem no prazo determinado o instrumento de pesquisa que estará disponível em página da internet específica para essa finalidade.

Para a coleta de dados junto aos egressos do curso, será apresentado um questionário com questões abertas, como instrumento da pesquisa.

4.2 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Com base nos objetivos propostos e na diversidade do instrumento de coleta de dados e informações, o plano de análise do estudo prevê a utilização de análises quantitativas, qualitativas e mistas.

As informações serão tabuladas no software de criação e edição de planilhas Microsoft Excel® e estudadas, por meio de Análise Descritiva. O levantamento será realizado considerando os aspectos relevantes de um conjunto de dados pelos quais são organizados, resumidos e descritos com auxílio de tabelas de frequências, onde estão apresentadas as contagens em cada categoria (frequência absoluta) e com os percentuais que essas contagens representam no total (frequência relativa).

No que se refere aos procedimentos de análise qualitativa, adotar-se-á como caminho o levantamento de indicadores de motivos e necessidades presentes. Entende-se que com essa estratégia é possível abordar a parte partindo-se do todo, pondo em relevância as objetivações do todo, as contradições e as singularidades dos sujeitos, o que possibilita uma maior aproximação dos sentidos dos fenômenos investigados para o sujeito.

Para tanto, será adotada, como perspectiva de análise a classificação de “pré-indicadores”, como descrito por Aguiar e Ozella (2006), o que se refere a uma ação de prévia identificação das palavras e contextos inseridos e, de certa forma,

constantes nos relatos dos participantes. Nesse momento, esses pontos ainda serão considerados como “flutuantes” e garantirão o passo seguinte para o “processo de aglutinação dos pré-indicadores”, para que, somente assim, a construção dos indicadores da pesquisa possa ser realizada para a elaboração dos núcleos de significação da pesquisa.

A construção e definição dos núcleos de significação, para Aguiar e Ozella (2006), é o momento crucial para o início da análise da pesquisa e, para tanto, os núcleos de significação devem expressar os pontos fundamentais de implicações dos sujeitos com as realidades estudadas, o que exige procedimentos e elaborações interpretativas a partir dos caminhos empíricos da pesquisa.

Objetiva-se, portanto, ter conhecimento da realidade dos egressos do Curso de Direito, particularmente nos aspectos relacionados à colocação profissional no mercado de trabalho, favorecendo o debate e o processo de reflexão sobre o currículo formativo, suas aproximações e distanciamentos das demandas apresentadas pela atividade profissional, a partir da análise do currículo e da perspectiva dos egressos que desenvolvem atividade profissional na área jurídica.

4.3 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Em consonância aos princípios da Resolução 466/12, este projeto de pesquisa, classificado como de risco mínimo, uma vez que não desenvolverá procedimentos que sujeitem os participantes a maiores riscos do que os encontrados na realização de suas atividades cotidianas.

Considerando que o questionário será disponibilizado de forma *on-line*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes será explicitado como primeira parte do instrumento. O termo firmará o compromisso em respeito à autonomia, liberdade e privacidade dos indivíduos, no esclarecimento da sua participação voluntária, ciência dos objetivos da pesquisa e uso das informações obtidas, assim como o entendimento com clareza por parte dos participantes quanto aos procedimentos a serem realizados.

Cabe ressaltar que, mesmo classificada como uma pesquisa de risco mínimo, a pesquisadora ficará atenta a qualquer manifestação dos participantes, preocupando-se com a identificação de sentimentos e percepções que mesmo não previstos como risco possam ser deflagrados, tomando as medidas necessárias para

garantir a não violação à integridade dos dados pessoais, bem como assegurando a confidencialidade, a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos pesquisados.

Os principais riscos ou danos possíveis com a aplicação dos métodos enumerados de coleta de informações da presente pesquisa são no âmbito da invasão de privacidade e na divulgação de dados confidenciais, contudo, serão tomadas providências de cautela diante dessas possibilidades, como: garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos e minimizar desconfortos. Sendo assim, a pesquisadora assume cumprir todos os requisitos éticos para a execução de estudo com seres humanos, sendo a pesquisa submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da UNIFAL-MG. Aos sujeitos será garantido o sigilo de suas informações, instituições às quais pertencem e, também, o direito de se retirar da pesquisa a qualquer tempo e por qualquer motivo. Será disponibilizada uma carta de informação aos sujeitos da pesquisa e um termo de consentimento livre e esclarecido que permanecerão em posse dos pesquisadores.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diretrizes Curriculares é uma expressão utilizada, inicialmente, no sistema educacional brasileiro pela Portaria MEC nº 1886/1994, com sua competência transferida, no ano subsequente, à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Elas podem ser concebidas como orientações gerais determinadas pelo órgão competente juridicamente para tanto, às quais as IES de todo país devem se submeter e cumprir suas ordens ao estabelecerem seus projetos pedagógicos e currículos dos cursos de graduação que oferecem em suas instituições públicas e privadas (RODRIGUES, 2019).

A estrutura curricular no Curso de Direito no Brasil orienta-se, atualmente, pela Resolução CNE/CES nº 5/2018 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e, após a sua publicação, ocorrida em dezembro do referido ano, ficou determinado que fossem aplicadas pelas IES no prazo de até dois anos.

As novas exigências legais, envolvidas com as discussões e críticas já aparentes nas últimas décadas no meio acadêmico brasileiro, já previam uma crise no processo de formação dos bacharéis em Direito e, conseqüentemente na profissionalização, tanto na questão teórica quanto prática; já identificavam um sistema de ensino jurídico alheio às mudanças e a necessidade de inserir novos paradigmas educacionais no currículo, atendendo às novas demandas relacionadas aos desafios da realidade social, política, econômica e jurídica do Brasil atual.

5.1 ANÁLISE DO CURRÍCULO DA IES PESQUISADA

Considerando que os documentos são a base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova, bem como a importância dessas declarações escritas, que atestam a autenticidade de um fato, são eles, por muitas vezes, as únicas fontes que registram princípios, objetivos e metas do objeto de estudo e análise, por isso relevante se manifesta a análise curricular do documento que revela perspectivas oficiais explícitas e implícitas de uma política educacional.

Quando se faz uma análise curricular, os dados ali presentes são capazes de

revelar uma identidade formativa dos estudantes que se espera tenham desenvolvido. A oficialização dos objetivos dos processos educacionais, das metas objetivadas e da metodologia aplicada são capazes de revelar a totalidade do percurso de formação a ser transitado (FELÍCIO, 2008).

O presente trabalho observa a matriz curricular, tendo início a análise com a coleta dos materiais específicos para se alcançar a resposta aos problemas levantados na pesquisa. Neste sentido, o pesquisador, à medida que colhe as informações, deve elaborar a percepção do fenômeno e se deixar guiar pelas especificidades do material selecionado (LAVILLE; DIONE, 1999).

A apreciação do documento curricular da Instituição de Ensino Superior localizada no Sul de Minas, objeto desta pesquisa, foi realizada a partir de um roteiro organizado com os seguintes indicadores: os objetivos estabelecidos, a organização curricular e a estrutura disciplinar, relação com o contexto da prática profissional, perfil docente e organização do estágio, com o objetivo de obter um panorama do desenvolvimento curricular da formação dos bacharéis em Direito da IES no que diz respeito à estrutura, à organização, às suas propostas de relação com o contexto profissional.

Sobre o Projeto Pedagógico tradicional, “se confunde fundamentalmente, com a elaboração de um projeto pedagógico formal, estruturado para materializar o currículo mínimo, ou seja, o conjunto de componentes curriculares obrigatórios pela legislação em vigor” (RODRIGUES, 2019, p. 25). No entanto, entende-se que ele seja um documento orientador do desenvolvimento curricular no cotidiano institucional, no qual há várias dinâmicas distintas.

Conforme o Projeto Pedagógico Curricular - PPC instituído em 2014, ainda de acordo com a penúltima Diretriz Curricular, a IES privada, localizada no sul de Minas, mantida por uma fundação, submeteu seu pedido de autorização para funcionamento do Curso de Graduação em Direito ao MEC no mês de janeiro do ano 2000, apresentando um projeto que, em suma, apresentava condições inovadoras, acompanhadas de reformulações que previam a concepção do curso no contexto cultural, social e econômico na sua área de atuação.

Na proposta foram realizadas alterações no conteúdo da matriz curricular do curso de Direito, o qual recebeu base humanística para a formação de profissionais que consigam atender às demandas gerais do exercício jurídico regional, “procurando correspondência de seu conteúdo com a pretendida ênfase no Direito

Empresarial” (IMES PPC, 2014, p. 1).

Relativo à questão teórico/prático, o binômio foi colocado como “eixo norteador da condução do ensino, onde as atividades de sala de aula estejam sempre em interação com as de estágio, de pesquisa e de extensão”, considerando o aspecto interdisciplinar para uma formação crítica e com habilidade para a interpretação e aplicação da lei (IMES PPC, 2014, p.1).

Neste sentido, posicionou o estágio com concepção ampla, desenvolvido durante todo o percurso da graduação, sob orientação e participação dos professores, bem como as atividades complementares voltadas à ampliação das experiências acadêmicas com vista à diversificação e estímulo à participação em atividades de pesquisa e extensão.

A Faculdade de Direito do IMES teve autorização de funcionamento pela publicação da Portaria MEC 080, de 16/01/2002, no D.O.U., em 18/01/2002. O reconhecimento do curso ocorreu com a publicação da Portaria MEC/SESu nº 72, de 30/01/2008, no D.O.U., em 31/01/2008.

Este curso, objeto de estudo, é o Bacharelado em Direito instituído em 2002³, com reconhecimento do curso em 2008⁴, estipulada a duração de 10 semestres, ou seja, há exigência mínima de integralização de 5 anos, com uma carga total da matriz curricular de 4.096 horas.

O corpo docente é formado, no momento do desenvolvimento deste estudo, por 15 professores do município, da região e microrregião da localidade da IES, dos quais 1 é doutor, 9 são mestres e 5 especialistas, sendo que 13 são graduados em Direito, 1 em Letras e 1 em Sistema de Informações. Quanto à formação dos docentes, 11 se formaram e se especializaram em Instituições de Ensino privado e 4 em Instituições de Ensino público, federal ou estadual. Os professores são horistas e exercem outras atividades como advocacia, assessoria técnica legislativa, magistratura, delegacia, auditoria, analista do Ministério Público, professor no ensino médio e auxiliar administrativo. Essa relação permite inferir que a docência, profissão nesta IES, não é a única e, talvez, nem a primeira opção de atividade profissional da grande maioria desse grupo, já que não possuem dedicação

³autorizada pela Portaria MEC nº 080 de 16/01/2002 publicada no D.O.U. em 18/01/2002 1.683 de 01/08/2001, publicada no D.O.U em 06 de agosto de 2001.

⁴autorizada pela Portaria MEC/SESu nº 72 de 30/01/2008, publicada no D.O.U em 31/01/2008.

exclusiva às atividades docentes que envolvem ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional.

A atividade do docente aborda tanto o aspecto teórico quanto o prático, ambos com exigências elevadas de responsabilidade e dificuldade, haja vista que se aperfeiçoa na geração de resultados sobre outro ser humano, o discente, exigindo que o professor esteja em constante reflexão e aprimoramento de sua atuação, o que lhe demanda, por óbvio, tempo, suprimindo as horas que seriam destinadas ao lazer e impactando a vida profissional e pessoal dos agentes. Docentes com dedicação exclusiva são mais passíveis de se qualificarem em suas atividades, proporcionando uma maior relação do professor com o ambiente acadêmico (QUEVEDO, 2013).

Os objetivos de formação estabelecidos pelo documento são o “desenvolvimento científico e cultural, a formação de profissionais de nível universitário, bem como a participação na promoção do progresso social e do bem comum”. A missão principal declarada é a “formação de cidadãos capacitados para a vida profissional e comunitária e que, pelo saber e pelo ser, devem atuar e interferir positivamente nos vários segmentos e instituições sociais, colaborando para uma sociedade mais justa e solidária” (IMES PPC, 2004), o que implica uma visão de formação de profissionais que colaborem para a constituição de uma sociedade melhor, o que encontra amparo nas discussões curriculares realizadas no Brasil desde a década de 50, conforme já exposto nos capítulos anteriores, amplificando a ideia da função social do bacharel em Direito.

Os fundamentos em que se baseiam e que se propõem é a consideração do Direito como padrão objetivo do justo, a expressão de juízo de valores fundamentais da convivência humana e a imprescindibilidade do Direito como forma de assegurar uma ordem social justa e digna da humanidade, haja vista que nem sempre é possível analisar o direito em sua materialização por meio de leis e políticas públicas com a ideia de justiça, exigindo assim, uma formação crítica e reflexiva dos discentes.

A carga horária total das disciplinas é de 3.348 (três mil, trezentos e quarenta oito) horas, mais 360 (trezentas e sessenta) horas de estágio supervisionado, 280 (duzentas e oitenta) horas de atividades complementares e, ainda, 108 (cento e oito) horas de nivelamento, totalizando a carga horária total da matriz curricular do curso em 4.096 (quatro mil e noventa e seis) horas, que deverão ser integralizadas em 5

(cinco) anos, no mínimo e em 8 (oito) anos, no máximo.

Neste sentido:

à carga horária e tempo de integralização do curso de Direito possuem seus mínimos definidos na legislação vigente, não cabendo sobre esse tema maiores digressões. São eles: a) carga horária mínima de 3700 horas (de 60 minutos cada); b) tempo de duração de no mínimo 5 anos (regra geral) (RODRIGUES, 2019, p. 61).

A matriz curricular da Faculdade de Direito está em vigor desde o primeiro semestre de 2015, assim organizada oficialmente até o presente momento da pesquisa:

Quadro 1 – Matriz Curricular

continua

Disciplina/Semestre	C/H	Disciplina/Semestre	C/H
1º SEMESTRE		2º SEMESTRE	
Teoria Geral do Direito Civil	36	Linguagem Jurídica	36
Introdução ao Estudo do Direito	72	Psicologia Jurídica	36
Ciência Política e Teoria Geral do Estado	72	História do Direito	36
Filosofia Geral	36	Sociologia Jurídica	36
Economia	36	Direito Constitucional I	72
Metodologia de Pesquisa	36	Direito Civil I	36
Sociologia Geral	36	Direito Penal I	72
Total	324	Total	324
Estágios	18	Estágios	18
Nivelamento Português	18	Nivelamento em Português	18
3º SEMESTRE		4º SEMESTRE	
Direito Constitucional II	72	Direito Constitucional III	36
Direito Civil II	72	Direito Civil III	72
Direito Penal II	72	Direito Penal III	72
Teoria Geral do Processo	36	Direito Processual Civil I	72
Direito do Empresarial I	36	Direito Empresarial II	72
Filosofia Jurídica	36	Total	324
Total	324	Estágios	18
5º SEMESTRE		6º SEMESTRE	
Direito Civil IV	72	Direito Civil V	72
Direito Penal IV	72	Direito Processual Civil III	36
Direito Processual Civil II	72	Direito Trabalho II	72

Disciplina/Semestre		C/H	conclusão	
Disciplina/Semestre		C/H	Disciplina/Semestre	
1º SEMESTRE			2º SEMESTRE	
Direito do Trabalho I	72		Teoria da Argumentação Jurídica	36
Direito Empresarial III	36		Direito Empresarial IV	36
Total	324		Direito Administrativo I	72
Estágios	18		Total	324
Nivelamento em Direitos Humanos	18		Estágios	18
			Nivelamento Direitos Humanos	18
7º SEMESTRE			8º SEMESTRE	
Direito Civil VI	72		Direito Civil VII	72
Direito Administrativo II	36		Direito Internacional	72
Direito Financeiro e Tributário I	72		Direito Processual Penal I	72
Direito Processual do Trabalho	72		Direito Financeiro e Tributário II	72
Direito Processual Civil IV	72		Ética Geral e Profissional	36
Direito Consumidor	36		Projeto de TCC	36
Total	360		Total	360
Estágios	46		Estágios	46
9º SEMESTRE			10º SEMESTRE	
Direito Civil VIII	72		Direito Agrário	36
Direito Ambiental	72		Direito Imobiliário	36
Direito Processual Penal II	72		Execução Penal	36
Direito Processual Constitucional	36		Mediação e Arbitragem	36
Orientação à monografia	36		Estudos Avançados em Processo Civil	36
Direito Previdenciário	36		Atualizações de Direito Público	72
Atualizações de Direito Constitucional	36		Atualizações de Direito Privado	36
Total	360		Libras (disciplina opcional)	36
Estágios	80		Total	324
			Estágios	80

Fonte: IMES, 2014

O currículo proposto pela IES, segundo o PPC, visa a proporcionar uma

densa formação jurídica de forma geral, integrando atividades de ensino, pesquisa e extensão por meio de uma compreensão interdisciplinar do Direito em suas próprias áreas, como nas relações práticas sociais.

Nas disciplinas de estágios, que como se observa, a prática se inicia ainda no primeiro período, aumentando sua carga horária gradativamente, resultando um período mínimo de 360 (trezentas e sessenta) horas/atividade de modo supervisionado. O discente deve realizar visitas orientadas, com a realização de práticas simuladas e reais durante todo o percurso do curso na forma do Regulamento do Estágio Supervisionado, especificado pelo Núcleo de Prática Jurídica – NPJur, assim contextualizando as disciplinas teóricas com a atividade profissional.

A leitura do artigo 2º, da CNE/CES nº 5, atual Diretriz Curricular, indica que no PPC devem constar:

I - o perfil do graduando; II - as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática; III - a prática jurídica; IV - as atividades complementares; V - o sistema de avaliação; VI - o Trabalho de Curso (TC); VII - o regime acadêmico de oferta; e VIII - a duração do curso (BRASIL, 2018, p.1).

Após definir os objetivos do curso e o conteúdo que o aluno deverá dominar durante sua formação, é importante ressaltar que as habilidades e competências diversas apresentadas nas matrizes curriculares do curso de Direito devem sempre estar de acordo com a identidade do formando, o que também já foi ressaltado na nova Diretriz Curricular da Graduação em Direito, em seu artigo 3º:

[...] 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, 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 (BRASIL, 2018, p. 2).

Assim, as inovações introduzidas na matriz curricular da graduação em Direito devem se atentar a todos os instrumentos educacionais que precisam ser utilizados para, de fato, concretizar de forma eficaz o complexo curricular, incluindo no projeto pedagógico não só os elementos curriculares, mas também as operacionalizações

capazes de gerar no formando a capacidade de atuar profissional diante da demanda mercadológica atual.

5.2 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

A seguir, realiza-se a análise e interpretação dos dados obtidos durante o processo de coleta de dados constantes do questionário aplicado, respaldados pelos pressupostos teóricos e éticos que fundamentam toda a estrutura deste trabalho, visando a compreender, com o máximo de fidelidade, a perspectiva dos egressos, abordando aspectos de identificação pessoal, trajetória de formação e trajetória profissional sobre seu currículo de formação.

5.2.1 Identificação Pessoal

Da amostra total de 120 egressos da faculdade de Direito que iniciaram sua graduação entre os anos de 2010 a 2015 e diplomaram entre os anos de 2015 a 2020, 108 responderam ao questionário, sendo 57 do sexo masculino, 47 do sexo feminino e 4 bacharéis preferiram não se identificar.

Em relação à caracterização sociodemográfica dos sujeitos da pesquisa, no critério raça/cor, 78,7% declaram-se brancos, 13% pardos, 3,7% pretos e o restante optou por não identificar, confirmando, assim, a reflexão seguinte.

Historicamente, ainda, sabe-se que determinados grupos étnicos têm dificuldades em ingressar e permanecer na educação superior, onde são largamente subrepresentados pretos, pardos e indígenas. Tal se dá por razões históricas, relacionadas ao nascimento e desenvolvimento do Brasil. Para que estes estudantes tenham acesso às universidades, é preciso que se construam políticas públicas específicas (VANSTREELS, 2014, p. 24).

Estes dados encontram reflexo no que é visível a toda população, considerando o número baixo da população negra ocupando espaços na carreira jurídica. Tal questão demonstra que os problemas vão desde o acesso ao ensino superior até a contratação por escritórios, o que evidencia a relação com a desigualdade econômica, o racismo estrutural e seu reflexo na formação e inserção profissional.

Os egressos possuem idades diversificadas, sendo que a grande maioria se

encontra entre 20 e 30 anos, totalizando 68,6% dos egressos, enquanto somente 1,9% estão acima dos 50 anos. Apesar de mínima a presença de pessoas idosas, ações voltadas para esse público já são percebidas pelas Instituições de Educação Superior, que devem ampliar suas posturas no intuito de possibilitar a inclusão e participação desse grupo, promovendo integração a um processo de desenvolvimento educacional que é favorável à graduação e agregador de toda comunidade.

Com referência às cidades de origem, nota-se que quase a totalidade dos egressos são oriundos da sede do município onde se localiza geograficamente a IES ou do seu entorno. No município que se localiza geograficamente o Instituto há outras duas IES, sendo uma delas também privada e outra pública, possuindo grande diversidade de cursos, em especial, na área de humanas e exatas, contudo somente a IES pesquisada possui o curso de Bacharelado em Direito.

Gráfico 1 – Cidade de Origem



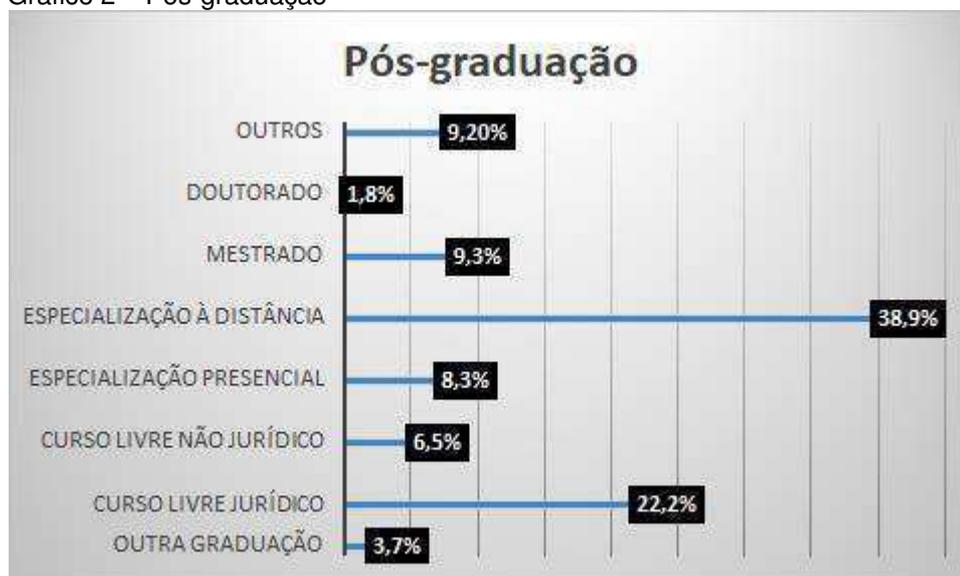
Fonte: questionário survey

Na comarca local existem 271 advogados inscritos na subseção, conforme disponibilizado no endereço eletrônico do site da Ordem dos Advogados do Brasil para uma população estimada no ano de 2020 de 42.413 pessoas (IBGE, 2019), o que resulta em 1 advogado para cada grupo de 156,50 de pessoas, demonstrando o que já foi argumentado ao longo da dissertação, a saturação do mercado profissional em determinadas regiões.

5.2.2 Trajetória de Formação

Quanto ao histórico de formação, identifica-se que 68,5% dos egressos afirmam ter dado continuidade à sua formação acadêmica após a diplomação em bacharelado em Direito e 80,6% deles realizaram alguma pós-graduação na área jurídica, com destaque, a predominância de especializações no modelo à distância em 38,9% das hipóteses consideradas.

Gráfico 2 – Pós-graduação



Fonte: questionário survey

Alguns dados se encontram igualmente refletidos pela pesquisa Cursos de Especialização *Lato Sensu* no Brasil, realizada pelo Instituto dos Sindicatos das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior (Semesp), realizada em 2019, que afirma que a modalidade de ensino a distância (EAD) cresceu significativamente nos anos de 2016 a 2018, tendo aumento do número de alunos em 125% (OLIVEIRA, 2019).

Neste contexto, 67,7% relatam aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) entre os anos de 2015 a 2020. De acordo com a pesquisa realizada pela FGV (2019), relativa às provas realizadas entre os anos de 2010 até 2019, 61,26% dos examinados foram aprovados em uma média nacional, sendo que a porcentagem média no Estado de Minas neste exame unificado é de 65%, portanto, o número de aprovados pela IES pesquisada é satisfatório e corresponde a valor acima da média nacional e estadual,

implicando reconhecimento da OAB, dos discentes e docentes.

Contudo, essa prova não visa apenas reconhecer a proficiência do bacharel em Direito, mas, conforme já relatado, possui também o intuito de minimizar os efeitos da multiplicação dos cursos de bacharelado em Direito e ainda controlar o mercado de trabalho como única forma de ingresso na advocacia.

Esta decisão provocou o surgimento de bacharéis marginalizados, ou seja, impossibilitados de atuar no setor privado por terem sido reprovados no exame. Da mesma forma, aqueles que optam pelas carreiras públicas - juiz, promotor, procurador, defensor público e delegado têm esbarrado em concursos que exigem dos candidatos um saber que vem inviabilizando o preenchimento desses cargos, pela imensa maioria dos inscritos nos processos de seleção. Afastados da possibilidade de ingresso em uma carreira relacionada ao seu curso, milhares de bacharéis em Direito buscam outras alternativas (SADEK, M.; DANTAS, H., 2000, p. 18).

4.2.3 Trajetória Profissional

No critério referente à atuação profissional, somente 57,4% informam que atuam em alguma área jurídica, sendo elas 39,8%, ou seja, quase 70% dos egressos trabalhando atuando na advocacia privada, sendo os demais, 7,4%, em assessoria e consultoria administrativa e também estágio para pós-graduação, 5,6% em serviço público e 6,5% em outras áreas.

Nos anos iniciais, concluída a formação, os egressos, de fato, enfrentam muitos desafios para a inserção profissional. Há a necessidade de um desenvolvimento rápido na sua capacidade técnica, além da ampliação nas relações humanas, em um período, que de um modo geral, é permeado de inseguranças, contudo, serão esses avanços que levarão o recém-formado à colocação profissional no mercado que atenda às expectativas dos clientes. Então, estarão aptos para

[...] o exercício da aceitação e de compreensão do outro, de suas regras, de suas visões diferentes, e de aceitar mesmo discordando. Uma fase de forte adaptação, modelagem comportamental e definições que acabarão por influenciar positiva ou negativamente o futuro de sua carreira (FURTADO, 2019).

A grande maioria, 43,5% dos pesquisados permanecem na mesma cidade onde a IES se localiza, sendo o restante, 48,5%, em municípios no entorno, ou seja, praticamente os mesmos da cidade de origem dos alunos, o que se conclui que

retornaram para o município de origem. Somente 6,4% dos egressos relataram atuar em municípios do estado de São Paulo e somente 1,6% atuam em cidades diversas.

No quesito experiência profissional, tem-se que somente 11 participantes afirmam possuir 3 ou mais anos de atuação profissional, embora 34,3% do total de egressos pesquisados foram diplomados entre os anos de 2015 a 2017. A grande maioria possui 2 anos ou menos, resultando em 59,7% do total.

O exercício da atuação jurídica em seus anos iniciais é envolto em uma série de desafios fundamentados especialmente no aprendizado do seu processo de formação. O egresso enfrenta uma cobrança por produção jurídica, eficiência, conhecimento em diversas áreas, disponibilidade e relacionamento interpessoal para captação de clientela, além de uma gestão administrativa de sua vida econômica para que consiga consolidar sua imagem profissional diante de um mercado concorrido.

Na advocacia, assim como em outras profissões liberais com base em serviço, seu produto é você mesmo, assim como a total responsabilidade pela sua carreira. Os desafios serão permanentes e sempre haverá decisões estratégicas a serem tomadas. Bem, como não há uma sequência linear entre os ciclos de carreira, pois muitos já iniciam suas carreiras com grande estrutura e outros ainda acabam por se estabelecer profissionalmente como advogado contratado. Não existem regras definidas neste aspecto (FURTADO, 2019).

Quanto ao percurso profissional, 58,1% consideram-se satisfeitos até o momento, em uma escala que envolve 30,6%, muito satisfeitos e 11,3%, pouco satisfeitos, o que se reflete também no questionamento quanto ao sentimento de segurança em relação aos conhecimentos da formação inicial, resultando 64,5% medianamente seguros, números bastante significativos que abaixo serão analisados na perspectiva da organização curricular.

Já na análise das respostas consideradas qualitativas, foi realizado um percurso metodológico interpretativo com a construção inicial de pré-indicadores, sendo seguido de indicadores e, ao final, de núcleos de significação, conforme justificado anteriormente, de modo a aproximar as zonas de sentido que são declaradas pelos egressos da pesquisa em relação as suas perspectivas.

Quadro 2

continua

Núcleos de Significação	Indicadores
-------------------------	-------------

Quadro 2

continua

1) Inserção Profissional	Gestão do curso Características pessoais Renda
2) Dificuldades Profissionais	Sistema Judiciário Concorrência/Inexperiência
Núcleos de Significação	Indicadores
3) Aspecto melhor trabalhado na formação	Prática jurídica Teoria Didática
4) Aspecto com maior fragilidade na formação	Prática Administração empresarial Gestão Institucional

Fonte: questionário survey

1) Inserção profissional:

Aos egressos foi solicitada a citação de três aspectos no curso de formação que, na visão deles, foram mais determinantes para a inserção no mercado de trabalho. Na análise dos dados, foi possível agrupar ideias que refletem os seguintes indicadores: gestão do curso e características pessoais baseados nos pré-indicadores extraídos das respostas qualitativas dos egressos.

A qualidade dos colaboradores da IES, em especial, dos docentes, refletiu no processo ensino de modo a resultar a percepção da aprendizagem. Este elemento se destaca pela repetição das assertivas, assim como elevado grau de exigência nas avaliações, em especial, no último ano, quando a IES realiza o “provão”, no qual todas as disciplinas semestrais são agrupadas em uma única prova, simulando o exame de proficiência da OAB, o qual dificulta significativamente o processo de aprovação do aluno.

Neste sentido, a análise:

Pelo fato de o selo de qualidade OAB avaliar o cruzamento de dados relativos ao Enade e ao Exame de Ordem de cada instituição, as faculdades e universidades privadas passaram a priorizar o ensino e os métodos de avaliação de acordo com o estilo cobrado nos dois parâmetros, como estratégia de marketing para captação de alunos (TASSIGNY, M;

PELLEGRINI, B., 2018, p. 2429).

Uma das questões a serem debatidas nesta perspectiva é a ênfase para capacitação com vista à aprovação do exame da Ordem, o que descaracteriza a formação para a profissionalização do estudante, que deve ser voltada para a inserção no mercado de trabalho, com preparação técnica ética, crítica e humanista, conforme preconiza o CNE, em 2004.

O currículo mencionado pela carga teórica e, principalmente, pelo programa de estágio do curso do Direito, composto por disciplinas de estágio do 1º ao 6º período, com carga horária de 108 horas e 252 horas de carga horária externa, foi exaltado como fator determinante para a inclusão profissional.

Observa-se que uma prática pedagógica que se fundamenta em métodos que somente são capazes de proporcionar informação jurídica descritiva, mas ausente de especulação e reflexão crítica, resulta na captação do fenômeno legal e da sua prática jurídica somente em torno da determinação, mas distante da promoção da justiça social (MACHADO, 2005).

No campo pessoal, foram ressaltados atributos como determinação, persistência, otimismo, confiança e contatos com profissionais da área que auxiliaram na entrada no mercado de trabalho.

2) Dificuldades Profissionais

Foi solicitada aos egressos a indicação de até três aspectos considerados mais críticos no exercício atual da profissão, lembrando que o grupo é composto por recém-formados. Neste sentido, com análise dos pré-indicadores, constatam-se os seguintes indicadores: renda, sistema judiciário e concorrência.

No quesito renda, a maioria pontua a dificuldade de uma renda fixa para garantir uma estabilidade financeira. É citada a desvalorização do profissional na cobrança dos honorários e a demora do retorno financeiro, o que também está relacionado intrinsecamente com as demais questões em análise.

A concorrência e a dificuldade de captação de clientela, unidas com a inexperiência e a insegurança profissional, refletem dados já discutidos acerca da mercantilização do ensino jurídico. O Brasil é considerado o país com maior número de faculdades de Direito no mundo, e, em 2018, somava 1.502 cursos de bacharelado, resultado de um crescimento de 539% nos últimos 23 anos, conforme

estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas e a Ordem dos Advogados do Brasil (FREITAS, 2020).

No que se refere à estrutura do próprio poder judiciário, a principal reclamação é acerca da morosidade do sistema, o que causa atraso e inadimplência dos pagamentos. A relação com os servidores que trabalham no fórum e que atendem aos egressos também foi pontuada com reclamações que vão desde ausência de técnica até mau tratamento.

Em que se pese a existência de mais de 100 milhões de processos no Brasil, não é esse o principal problema da morosidade do judiciário, principalmente porque a grande população ainda tem pouco acesso ao judiciário. Há volume intenso nos gabinetes, mas os maiores litigantes permanecem no próprio Estado e nas grandes empresas, além da ausência de estímulo a outras formas de solução de conflito (CREPALDI; VALENTE, 2019).

A crença popular de que somente uma sentença judicial trará justiça à causa é uma questão falha na formação acadêmica que acompanha gerações de bacharéis ao longo de décadas. Maior acesso ao poder judiciário com o sentimento de justiça aplicado, bem como a facilitação dos procedimentos e apresentação de outros meios alternativos autônomos e heterônomos de conciliação em litígios provocariam, além da promoção da justiça, a mitigação das dificuldades profissionais iniciais do recém-formado, resultando em procedimentos mais céleres e eficazes para todos os envolvidos.

Nesta sequência, destaca-se na dinâmica curricular apresentada (quadro 1) a disciplina de Mediação e Arbitragem no 10º período, com carga horária de 36h. Dentre a formação técnico-jurídica prevista pela Resolução CNE/CES nº5/2018, encontra-se o domínio das formas consensuais de composição de conflitos. “Essa competência trata do conhecimento e da apreensão conceitual e teórica desses métodos. Assim, ela deve ser trabalhada no âmbito da disciplina ou módulo que contenha conteúdo específico, de cunho obrigatório” (RODRIGUES, 2019, p. 52).

3) Aspecto melhor trabalhado na formação

No terceiro núcleo de significação foi solicitado aos egressos que indicassem até três aspectos que, na opinião deles, foram melhor trabalhados no curso de formação, gerando os seguintes pré-indicadores: prática jurídica, teoria e didática.

Na parte prática jurídica, foram evocadas como benéficas as aulas de estágio,

participação no escritório modelo, estágio externo em escritórios e fórum, aulas com casos reais ou simulados, situações em que eram estimulados a construir peças processuais, bem como desenvolverem a oratória e argumentação.

No quesito teoria, o acesso facilitado a doutrinas pela parceria existente entre a IES e editoras jurídicas, que gerou o denominado Sistema Fumesc de Ensino, o qual se encontra formalizado no PPC, foi tópico pontuado insistentemente. Nesse contrato, os estudantes recebem uma doutrina selecionada pelo docente de cada disciplina do semestre, com baixo custo, além da possibilidade do acesso à vasta literatura jurídica, com autores de renome, na biblioteca virtual por *e-book*. Assim, ao diplomar, o egresso já possui um significativo material de pesquisa para o exercício da profissão em diversas áreas.

Neste sentido, culminado com o quesito didática dos docentes, Hooks defende que nenhuma teoria jurídica que não possa ser comunicada em uma simples conversa cotidiana poderá ser usada na educação (2013, p. 89).

Os egressos destacam a qualidade do corpo docente como ponto de destaque na formação, tanto pelo ensino crítico e pela capacidade de desenvolver raciocínio quanto pelo estímulo ao estudo, por intermédio da relação interpessoal, além da aplicação de avaliações e trabalhos complexos.

Forma-se, assim, uma tríade que, de fato, é difícil separar, pois, se em um processo que envolve o ensino e a possibilidade de aprendizagem, a educação para a autonomia precisa da aproximação da teoria com a prática, ausente de hierarquização de saberes na estrutura curricular.

Essa estratégia pedagógica se baseia no pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que, esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado. Se a experiência for apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar (HOOKS, 2013, p. 114).

O ensino jurídico que considera a extrema diversidade de experiências e fenômenos jurídicos sociais não pode abraçar uma teoria, ainda que geral, pois esta reduz realidades profissionais que os estudantes, futuros profissionais do Direito, enfrentarão. Deste modo, o discente, como ser histórico e social dentro de um contexto, desenvolve um pensar-*práxis* crítico, tornando-se sujeito que problematiza e compreende sua própria realidade para então transformá-la (PEREIRA; SILVA,

2019).

4) Aspecto com maior fragilidade na formação

Por último, foi solicitado que os egressos descrevessem até três aspectos que não foram tão bem trabalhados no curso de formação, gerando os seguintes indicadores: prática, administração empresarial e gestão institucional.

No primeiro apontamento, os pesquisados destacaram que o estágio foi insuficiente, faltaram debates, discussões, simulações de casos e procedimentos processuais, além de que conteúdos complementares e diversidade de disciplinas implicaram dificuldades na inserção profissional. Tal dado implica contradição, haja vista que também foi apontado como melhor trabalho no curso, contudo, após a análise dos demais dados, a conclusão será apresentada ao final do capítulo.

O Direito, como ciência humana, é prático. Lecionar Direito é dimensionar, simultaneamente, a atividade teórica e prática, não no sentido de pura técnica e nem aquela de pura episteme, mas numa situação de circularidade entre uma prática teórica e de uma teoria virtuosa (OLIVEIRA, 2012).

No indicador administração empresarial, os egressos afirmaram que houve ausência de preparação para o mercado de trabalho, da prática da advocacia e da demonstração acerca da realidade profissional. O relacionar com o cliente, a oratória, a argumentação e a gestão de um escritório profissional foram aspectos desconsiderados no processo de formação, o que ensejou obstáculos mercadológicos para inserção profissional.

Interessante pontuar que, na mesma IES pesquisada, há curso de graduação em Administração, Recursos Humanos e Ciências Contábeis e um eventual programa interdisciplinar entre essas diferentes ciências com foco principal em gestão poderiam agregar aos discentes da faculdade de Direito conhecimento extra para suprimir essa demanda assinalada.

A globalização, o capitalismo e a tecnologia também atingiram os profissionais do Direito com competitividade e desemprego do setor empresarial e, neste contexto, de fato, profissionais que insistem no consuetudinário do direito, com seu formalismo histórico, estão sendo ultrapassados. Por isso, um processo de formação que envolva a ampliação de uma visão estratégica de negócio em que atua é necessário ao bacharel em Direito para que seu escritório seja viabilizado e o retorno financeiro, que tanto dificulta a profissionalidade, seja mitigado.

Neste sentido, em uma entrevista à coordenadora de metodologia de ensino da escola de Direito da FGV, Marina Feferbaum retrata sua perspectiva:

O século 19 permanece no ensino jurídico, há uma resistência muito grande, o ensino do Direito é muito informativo e conteudista, não é baseado em habilidades. Está cada vez mais distante dessa realidade da tecnologia e da importância de fazer parcerias com startups, ou incentivar alunos a terem *lawtechs*. Essas habilidades de empreendedorismo são pouco trabalhadas. As instituições que estão olhando para isso olham ou na franja, e não no currículo, ou apenas em atividades de extensão. Poucas olham de fato (BARROS, 2019).

Por fim, arguem a má gestão da IES em termos de infraestrutura, comunicação e diálogo, contratação de profissionais despreparados e falta de investimento no curso como fatores críticos no processo de formação.

As avaliações institucionais das IES, tanto interna quanto externa, se destacaram nos últimos anos, justamente por sua obrigatoriedade, bem como na utilização dessas como mecanismo para direcionamento de estratégias e aplicação de melhorias nos diversos aspectos, desde ensino, infraestrutura e até a gestão (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2000).

Ocorre que, depois de qualquer avaliação, é necessária a vontade política da direção em adequar e transformar práticas acadêmicas e administrativas que estão falhas. Mudanças e críticas encontram barreiras políticas, econômicas e até ideológicas, mas é imprescindível que se superem as resistências desencadeadas e haja a autocrítica da direção da IES.

A avaliação institucional não pode ser vista como um instrumento de controle burocrático e centralizado, em conflito com a autonomia, mas deve ser institucionalizada como um processo necessário de melhoria da instituição nos aspectos de ensino, pesquisa, extensão e de processos internos. Ela deve ser instituída com maior frequência até tornar-se uma necessidade explícita nas instituições de ensino (GADOTTI, 2009).

Nesta dimensão, entende-se que os gestores da IES devem participar ativamente dos processos avaliativos para que consigam interpretar as necessidades de mudanças. Essa participação legitima a própria direção e considera as avaliações dos egressos, dos docentes ou do corpo administrativo como instrumento de melhoria, de modo que todos os envolvidos, inclusive a alta direção, sejam passíveis de mensuração, redefinindo suas próprias representações e seus

valores institucionais (ROUCHY; DESROCHE, 2005).

Nada obstante, tem-se conhecimento das dificuldades que empresas possuem em gerir negócio, em especial que envolvam pessoas. Muitos são os fatores que desencadeiam um processo a dificultar uma gestão colaborativa, porém, elementos como participação, autonomia, transparência e pluralidade colaboram para a ampliação de um processo de educação mais democrático e participativo (ARAÚJO, 2000).

Neste contexto, os egressos avaliaram, utilizando indicadores de muito relevante, relevante ou pouco relevante, os seguintes itens em relação ao curso de Direito: currículo do curso, distribuição da carga horária das disciplinas, competência profissional dos professores para ministrar a disciplina, distribuição das disciplinas ao longo do curso, conteúdo das disciplinas, disciplinas de estágio (1º ao 6º período), estágio obrigatório (7º ao 10º período) e adequação da formação oferecida com o exercício profissional.

Merecem destaque os seguintes itens, considerando o percentual de muito relevante:

Gráfico 3 – Muito Relevante



Fonte: questionário survey

Não é em vão a citação em percentual considerável dos pesquisados acerca da relevância do papel dos professores e o conteúdo das disciplinas. Em outra pesquisa realizada, foi perguntado a profissionais diversos já diplomados acerca de suas lembranças de docentes que estimularam seu desenvolvimento profissional e

peçoal quando ainda estavam no ensino superior e concluiu-se que as recordações que mais marcaram os egressos estavam relacionadas ao estímulo à autonomia e não apenas ao conteúdo formal (FELTRAN, 2003).

A formação técnica do estudante durante seu curso superior, muitas vezes, torna-se o principal objetivo, esquecendo-se, o docente, até pela própria estrutura do sistema, que valores éticos e uma consciência de justiça social fundamentam, também, os atos profissionais.

A forma como as universidades se organizam e a forma como os professores desenvolvem as aulas e os conteúdos estão totalmente vinculadas à emergência da educação superior no período industrial. Nesse período as empresas começaram a demandar profissionais habilitados e capacitados para as suas necessidades, as quais passaram a ser tomadas como as necessidades da sociedade e confundidas com as necessidades de desenvolvimento das nações. Essa forma de ensino, que privilegiava a formação técnica, pragmática e utilitarista, fez com que se perdesse a preocupação com a formação do indivíduo. Ainda hoje os professores têm para si que formar bem os estudantes é dar-lhes condições de responderem ao mercado de trabalho, sem se questionarem que mercado é esse (PEREIRA, 2014, p. 112).

A ausência de estímulo à autonomia gera uma preparação inadequada e incompleta para uma realidade de mercado de trabalho complexa e diversa, na qual é imprescindível que o profissional tenha a capacidade de saber usar o Direito e de refletir criticamente a sua própria sociedade.

Em razão disso, o conteúdo curricular deve estar atento às demandas sociais, às características da regionalização e especificidades de cada realidade, evitando a generalização e ofertando uma formação multicultural e dinâmica.

Sem a resposta a essas questões, entre outras, não há como definir uma grade curricular adequada. Ter-se-á apenas um amontoado de matérias soltas. Um currículo deve ser orgânico, dialeticamente integrado. O conjunto de disciplinas deve estar distribuído de forma a propiciar uma visão integrada do fenômeno jurídico e ao mesmo tempo uma formação profissional voltada ao mercado de trabalho e às necessidades locais e regionais. Nesse sentido, não pode era integralmente imposto de cima para baixo, via Ministério da Educação, Ordem dos Advogados do Brasil ou qualquer outra instituição, pois cada realidade concreta deve ser respeitada (RODRIGUES, 1995, p. 31).

Assim, na sequência, foi pedido que indicassem, de acordo com a experiência de formação inicial, até 3 disciplinas que mais contribuíram para a formação profissional, sendo que o resultado foi de 68 citações para Direito e Processo Civil,

33 para Direito e Processo Penal e 23 indicações para Direito Constitucional. Tais menções coincidem com a distribuição da carga horária da matriz curricular do curso de Direito da IES (quadro 1), conforme seleção das matérias que possuem carga horária acima de 100 horas.

Gráfico 4



Fonte: questionário survey

Ante o exposto, verifica-se que foi estabelecida uma hierarquia de saberes na organização do conteúdo curricular, o que influenciou a percepção dos egressos de que os referidos conteúdos foram os mais importantes no aspecto de contribuição para o profissionalismo, embora atuem nos mais diversos ramos de especialidades.

Em que pese esses problemas de extrema relevância, não cabe aprofundamento nesta pesquisa, contudo, o questionamento acerca da legitimação desses saberes escolares, e a atribuição de um poder que os estabelece, revelam sempre valores e os interesses sociais envolvidos neste processo de seleção (SILVA, 2005).

Ainda acerca da trajetória profissional, os egressos indicaram o grau de relevância que os estágios, tanto disciplinares quanto externos, que tiveram em sua formação, registrando 52,8% os que os consideram muito relevantes e, apenas, 18,5% considerando-os pouco relevantes.

As atividades de estágio são vinculadas ao processo educacional que, embora prático-profissional devem ser abordadas sob um olhar pedagógico, visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e contextualização curricular. Nas novas Diretrizes Curriculares de 2018, o estágio se

apresenta como uma das alternativas possíveis para o cumprimento da obrigatoriedade da prática jurídica (RODRIGUES, 2019).

Encerrando o questionário, e considerando a trajetória como diplomado, foi solicitado que os egressos nomeassem até três aspectos do curso que deveriam ser revistos para ampliar as oportunidades de inserção socioprofissional, culminando em 3 indicadores, sendo eles nesta ordem de citações: conteúdo curricular, ampliação das práticas jurídicas e gestão da IES.

No primeiro item, a limitação do conteúdo da dinâmica curricular proposta pela IES provocou restrição de conteúdos, o que levou os egressos a lamentarem a ausência de mais diversidade de assuntos em seu processo formativo. Questões como ampliação de conteúdo, múltiplas disciplinas, projetos de extensão e pesquisa, metodologias ativas e aperfeiçoamento da didática dos docentes, bem como melhores eventos e palestrantes foram pré-indicadores manifestos com ênfase nas respostas.

No segundo item, a ampliação do sistema de prática jurídica foi demandada com indicações de mais casos práticos, simulados ou reais, construção de peças processuais e aumento das parcerias com escritórios de advocacia e tribunais para diversificação do estágio externo, o que coincide com o texto da nova Diretriz que cita mais de 20 vezes o termo prática(s).

O artigo 6º da Resolução CNE/CES n.º 5/2018 determina que as IES devem regulamentar a prática jurídica como componente curricular obrigatório, determinando as diferentes modalidades de operacionalização, seja por meio de sugestões de aplicação de atividades reais, simulados ou estágios, ou exigindo a inclusão de atividades práticas que abarquem solução consensual de conflitos, tutelas coletivas e processo judicial eletrônico, como modo de inserir fenômenos jurídicos mais contemporâneos ao lado das práticas já tradicionalmente adotadas pela graduação em Direito (BRASIL, 2018).

E, por último, a gestão administrativa da IES foi novamente citada como setor a ser revisto e melhorado para ampliação da inserção dos egressos no mercado de trabalho com os mesmos pré-indicadores já discutidos em tópico anterior.

Diante dos dados colhidos e demonstrados, tem-se que, comparados à análise documental do PPC do curso da IES pesquisada, verificam-se conflito e dissonância entre eles.

A organização da matriz curricular ocorre, conforme o PPC (2014), “segundo

a orientação principal do curso, procurando-se maior correspondência de seu conteúdo com a pretendida ênfase no Direito Empresarial”. No entanto, ao observar a matriz curricular, percebe-se que, na distribuição das disciplinas e carga horária, a matéria acerca de direito empresarial possui apenas 180 horas, dividida em 4 módulos do 3º ao 6º período, bem aquém de outros conteúdos como Direito Civil (612h), Penal (288h), Constitucional (252h) e Trabalho (216h).

Isso se reflete nos dados porque, quando os pesquisados foram instruídos a analisar com graus de relevância os vários itens que compõem a sua formação, o quesito “conteúdo das disciplinas” foi o segundo maior pontuado em papel de importância e o direito empresarial sequer esteve entre as três disciplinas que mais contribuíram para a formação profissional dos egressos, demonstrando que a ênfase neste conteúdo não obteve êxito, bem como o desejo de uma “profissionalização que atenda às necessidades gerais do exercício de profissões jurídicas, ao lado de uma forte formação na área do Direito Empresarial, com ênfase em seus aspectos urbanos e rurais em que demanda a região” (PPC, 2014, p.1).

Relativo à questão teórico-prática, a proposta institucional é que ela seja o centro orientador de todo processo de formação, fazendo com que as atividades na sala de aula estejam envolvidas com o estágio, a pesquisa e extensão, tornando-se a base para a aplicação da interdisciplinaridade.

A prática jurídica aparece insistentemente na coleta dos dados e merece destaque ao ser indicada como um dos três aspectos melhores trabalhados durante a formação, mas também está entre os mais citados como mal trabalhado, o que indica, na percepção da pesquisadora, que ainda há insuficiência de qualidade do trabalho. Percebe-se também a possível ligação com as respostas da última questão, na qual solicitou-se aos egressos que citassem aspectos a serem melhorados e houve a sugestão de ampliação dos sistemas de prática jurídica, o que já encontra amparo consistente na nova Diretriz Nacional.

Nesta mesma dimensão, na análise dos estágios, a intenção do PPC (2014) era deixar “de ter aquele tradicional significado de ‘prática forense’, exclusiva das últimas séries. Embora também as inclua, os estágios são concebidos de forma bem mais ampla” (p.1). Essa perspectiva se deve porque, de fato, na organização curricular da IES pesquisada, o sistema de estágio é desenvolvido desde o primeiro período até o sexto como uma disciplina teórico-prática com carga horária de 108 horas e, posteriormente, torna-se obrigatória recorrendo ao estágio externo, com

carga horária de 252h, contudo, sem demais disposições de modalidades de práticas jurídicas.

Na perspectiva dos ex-alunos, o estágio obrigatório é bastante relevante, contudo, as disciplinas de estágio foram consideradas por 23,1% pouco relevante. Isso pode refletir tanto a imaturidade dos estudantes nos anos iniciais quanto a baixa carga horária ou, até mesmo, a didática e metodologia do conteúdo curricular deste modelo que não esteja servindo suficientemente para ampliar as oportunidades de inserção profissional.

Por fim, o PPC (2014) define como objetivo institucional a “formação de cidadãos capacitados para a vida profissional e comunitária e que, pelo saber e pelo ser, devem atuar e interferir positivamente nos vários segmentos e instituições sociais, colaborando para uma sociedade mais justa e solidária” (p. 13), fundamentado na ideia do justo com o propósito de formar um bacharel em Direito que apresente um perfil profissional que, além de uma densa formação jurídica geral, enfatize o Direito Empresarial.

Analisando o documento do projeto pedagógico do curso e a matriz curricular apresentada, a dissonância é clara. Projetos de pesquisa e extensão, bem como atividades complementares que envolvam a comunidade, não são formalizados na organização curricular, que contém, praticamente, somente disciplinas tradicionais do Direito, exigidas no Exame da OAB, inibindo, assim, diretamente, uma formação diversificada e mais atenta aos fenômenos jurídicos contemporâneos e à realidade social. Apesar disso, é importante salientar que há uma percepção social no sentido de que uma IES somente é considerada boa se houver aprovação maciça dos discentes no Exame, o que implica grande pressão e influência na estruturação curricular de qualquer faculdade de Direito.

O foco em Direito Empresarial para atender às demandas da regionalidade em que se localiza a IES pesquisada, ante a proporção de distribuição de carga horária, está longe de ser realidade, conforme já demonstrado, apresentando uma defasagem significativa desse conteúdo, com uma abordagem somente geral e superficial do tema, devido à limitação temporal e à extensão do assunto, sendo que a disciplina processual empresarial também inexistente na matriz curricular do curso.

Já relativo à análise da matriz curricular e os dados coletados, o grau de satisfação apresentado pelos egressos é razoavelmente positivo, indicando que, de fato, no processo de ensino houve percepção dos pesquisados de que

efetivamente aprenderam, ainda que com falhas apontadas na escassez de atividades práticas, na restrição do sistema de estágio e na gestão da IES.

Portanto, diante da análise de todos os dados, conclui-se que ou se reformula o projeto pedagógico curricular para que se respeitem os propósitos da atual organização curricular ou se adequa a matriz curricular do curso ao PPC, devendo enfatizar uma base humanística sólida mediante disciplinas e outros projetos, bem como direcionar o conteúdo curricular ao aprofundamento do ramo Direito Empresarial com foco nas demandas regionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais pautam-se pela compreensão de como os bacharéis em Direito se relacionam entre os saberes demandados pelo exercício da prática profissional e o processo formativo que receberam ao longo da graduação no período mínimo de cinco anos; para tanto, procedeu-se à análise dos resultados da presente pesquisa, bem como refletiu-se acerca da temática, com vista a auxiliar a promoção do desenvolvimento da formação de profissionais juristas.

Tem-se que o processo educacional que se promove em virtude da apropriação da história e da cultura é uma condição de inscrição na humanidade e que tal movimento toca no currículo escolar como meio definidor de processos formativos que devem ser apreciados dentro de uma dimensão não neutra, dinâmica e de luta.

O estudo sobre o currículo ao longo da história passa por reflexões, críticas e discussões que acabam por transformar, significativamente, o campo de estudo, gerando mecanismos no processo escolar que possibilitam uma nova perspectiva aos estudantes: a representação no conteúdo da diversidade de conhecimentos atrelada a experiências sociais para a valorização dos saberes e o desenvolvimento social.

O movimento das Diretrizes Curriculares que se apreciou nos cursos de Direito no Brasil não foi diferente, principalmente as críticas, no último século, ao enrijecimento do conteúdo, ao excessivo controle, à ausência de qualidade e à pouca autonomia nas organizações das práticas escolares. Os movimentos de reformulação das instituições formadoras acabaram culminando na promoção curricular de aspectos mais humanos e renúncia ao excesso de sistematização positivista para buscar o desenvolvimento de raciocínio crítico que possibilitasse ao egresso a construção de habilidades próximas às demandas da realidade social, as quais puderam ser observadas nos resultados demonstrados na investigação realizada.

A partir dos mesmos resultados, contextualizando-os de maneira contemporânea, aliados ao empírico conhecimento derivado de sala de aula, como professora de direito há 8 (oito) anos, apreendendo e compreendendo as necessidades, anseios e desejos dos discentes, abriu-se um novo viés pelo qual a análise currículo/profissional possui elementos exógenos de interferência e tal

análise culmina com o esclarecimento de questões que, apenas por uma análise conteudista, não é possível perceber.

Afinal, as exigências mercadológicas, a saturação, o controle de mercado e as novas tecnologias foram impondo conteúdos no processo de formação conforme a necessidade de um profissional cada vez mais amplo, completo, dinâmico, global e atual, capaz de implantar inovações significativas no cenário social, político e empresarial, sobretudo aquelas que se relacionam diretamente com a indispensabilidade da administração da justiça por meio de atos e manifestações no exercício da profissão.

Ao longo da pesquisa, além desses aspectos históricos, sociais e culturais que formam as concepções e problematizações do currículo e do direito, foram observados, descritos, analisados e criticados documentos oficiais que descrevem não só a matriz curricular, mas também uma série de indicadores de um projeto de gestão organizacional do curso de Direito em uma Instituição de Ensino Superior, baseado em Diretrizes que são nacionais, portanto, comuns a todas as demais IES.

Além da apreciação dos documentos gerais, legais e os específicos da IES pesquisada, foi possível (re)pensar, à luz dos dados colhidos no questionário *on-line*, o olhar do egresso na sua relação com o processo de formação acadêmica e as demandas iniciais da profissionalização impostas pelo mercado, o que gerou, além das reflexões já descritas ao longo de cada título e subtítulos, conclusões e propostas de soluções para o melhoramento dessa relação.

O PPC da IES, em conjunto com a matriz curricular, ainda permanece vinculado às Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas em 2014, necessitando, assim, de atualização para o enquadramento legal à atual Resolução da CNE/CES nº 5/2018. As considerações finais, nesse sentido, residem na proposta de superação da utilização somente do projeto pedagógico tradicional, estruturado para composição de um currículo mínimo, conforme as regulamentações impostas.

Ao mesmo tempo, questionou-se acerca da possibilidade de a simples alteração da matriz compor elementos suficientes que impactariam o formando e o subsequente profissional dali derivado e, a partir de referido questionamento, notou-se que não!

As atuais Diretrizes Curriculares, conforme já visto, além de um currículo mínimo, indicam a necessidade da implementação de uma nova proposta pedagógica que envolva metodologias ativas com foco no aluno, incluindo o projeto

pedagógico ABP - Aprendizagens Baseadas em Problemas -, integrando conteúdos por meio da interdisciplinaridade, utilizando discussões de problemas e desenvolvimento de pesquisas com a finalidade de promover competências necessárias para o melhor desempenho da prática profissional, resultando em um PPC híbrido e que facilite, posteriormente, a inserção do profissional no mercado de trabalho.

As inovações nas atividades pedagógicas exigem dedicação e aprimoramento ininterruptos, principalmente por parte do corpo docente, o qual foi bastante elogiado e considerado como elemento significativo para a formação dos discentes, entretanto, pôde-se constatar que a quase totalidade dos professores são horistas, dificultando, assim, a construção e adequação do seu planejamento acadêmico às novas demandas das Diretrizes Curriculares e do mercado profissional jurídico, implicando, assim, a necessidade de contratação parcial ou total dos educadores.

Nos anos iniciais da graduação em Direito, o grande ideal da maioria absoluta dos acadêmicos volta-se para os concursos públicos, especificamente para carreiras como as de juiz de direito, promotor de justiça e delegado, contudo, percebe-se que, já nos anos finais, o olhar dos alunos se volta para o exame da Ordem dos Advogados do Brasil e sua aprovação, sem a qual o diploma de bacharel em Direito acaba por não ter qualquer utilidade, haja vista que mesmo os concursos que almejavam no início da faculdade têm como requisito para sua investidura a prática mínima de 3 (três) anos de atividade jurídica, sendo exclusiva de profissionais graduados na área e, para isso, aprovados no exame da OAB.

Neste ponto específico, notou-se que os graduados partem para o exame de Ordem com o conhecimento construído durante a graduação, com vista a exercerem essa prática por curto período de tempo, apenas o mínimo necessário para que estejam habilitados a prestarem os concursos que desejam.

Realizada essa análise empírico/curricular, notou-se que existe um desapontamento por parte dos egressos relativamente às suas atividades profissionais, sendo que muitos não exercem qualquer atividade ligada à área de formação, conforme consta dos resultados das pesquisas, o que não se refere exatamente ao conteúdo absorvido durante o processo de formação, mas, sim, às expectativas de vida que possuíam ao realizarem o curso.

Outro ponto a ser considerado nos apontamentos finais é acerca da necessidade de um estudo mais aprimorado e específico das demandas

profissionais jurídicas na região. Conforme dados da pesquisa, há um descontentamento com relação à saturação no mercado de advogados no município no qual se localiza a IES, bem como frequente queixa dos egressos referente à dificuldade de inserção no mercado de trabalho e de cooptação de clientes.

No PPC atual, o Direito Empresarial é tido como orientação principal do curso justamente por corresponder à demanda regional, contudo, observa-se, claramente, que na distribuição das cargas horárias da matriz curricular, a temática está longe de ser enfatizada, sendo que sequer há direito processual no plano curricular. Portando, ou se revisam as demandas e potencialidades da região ou se (re)constrói o currículo, de forma a destacar e aprimorar o conhecimento e a prática profissional na área empresarial.

Neste sentido, destacaram os ex-discentes, na avaliação da gestão acadêmica, a ausência de diversificação de disciplinas, o que, segundo eles, facilitaria o acesso a escritórios maiores de advocacia. Neste ponto, embora reconheça-se que os egressos possuem razão em querer ampliar seus conhecimentos, outro contraponto importante precisa ser destacado: o ensino jurídico nas últimas décadas no Brasil tem focado o estudo para a prova do exame da OAB como forma de demonstração de êxito acadêmico, tanto para o examinado quanto para a Instituição.

Fato é que resistir a essa pressão da “oabetização” do currículo dos cursos de Direito é complexo e complicado tanto para a gestão administrativa, coordenação, docentes e, ao final, os próprios estudantes. O processo de simplificação do direito pelos mecanismos atuais ignora a seriedade e aprofundamento críticos necessários acerca dos fenômenos jurídicos e, muitas vezes, acabam convertendo os agentes envolvidos a desenvolverem um ensino/aprendizagem acrítico, irreflexivo e distante das necessidades sociais, políticas e econômicas.

Os perfis de profissionais buscados nos concursos que os egressos tanto almejam é completamente diverso do perfil dos profissionais buscados pela OAB, o que gera um conflito de saberes no momento em que uma Instituição de Ensino que não se revela hábil em promover a aprovação de seus alunos na prova da OAB é tida como uma Instituição de pouca relevância. havendo atualmente, inclusive, um mecanismo adotado pela própria Ordem dos Advogados do Brasil, chamado de “selo OAB recomenda”, que é atribuído as IES que possuem aprovação de seus egressos em percentuais considerados relevantes para a Ordem, o que torna ainda mais

problemática a situação de todos os envolvidos no processo educacional em Direito.

A denominada “oabetização” trata-se, resumidamente, de uma simplificação do Direito com a função única e exclusiva de facilitar a aprovação do egresso no exame da Ordem, promovendo-lhe um conhecimento raso e acrítico com relação ao Direito, fazendo com que o egresso se torne um mero reproduzidor de informação, o que acaba por dificultar, após o período mínimo de atividade jurídica exigido, que ele tenha as melhores perspectivas em ser aprovado em um concurso público tão ambicionado nos anos iniciais.

Esse círculo vicioso estabelecido pela própria OAB faz com que o conteúdo curricular do curso, ainda que imposto um currículo mínimo pelas Diretrizes Nacionais, volte-se para tópicos que se encontram representados para aprovação dos discentes no exame de proficiência, o que explica, inclusive, o farto material didático na área do direito denominado de “manual de direito”, “direito facilitado”, “direito mastigado”, entre outros, promovendo não somente uma standartização como uma precarização no ensino.

A título de exemplificação, o jurista e professor Lênio traz a seguinte indagação: Você se operaria com alguém que estudou por um livro chamado “Cirurgia cerebral simplificada”? (STRECK, 2011). A provocação trazida pelo docente presta-se perfeitamente para esclarecer o que vem ocorrendo com a precarização do ensino jurídico no Brasil.

Relativamente aos conteúdos propostos na matriz curricular da IES pesquisada, percebe-se que os estudantes possuem, em sua maioria, uma percepção de segurança e domínio de conteúdos, contudo, tal sensação apresenta-se como falsa já que, quando se deparam com as demandas profissionais que o mercado exige, enfrentam inúmeras dificuldades relatadas, principalmente como saturação, captação de clientela, dificuldade com a estrutura do judiciário, relações interpessoais, entre outros.

O que se observa é o despreparo para a prática profissional e vivência da advocacia, seja pelo fato da alta concentração de esforços para que os estudantes sejam aprovados no exame da Ordem, seja pelo fato de os próprios discentes não desejarem isso para suas carreiras, apenas compreendendo que seria um meio para alcançarem um resultado; todavia, repisa-se, o perfil e os conhecimentos exigidos para cada uma das áreas desejadas são diversos em conteúdo, sendo que muitos deles sequer fazem parte da estrutura curricular obrigatória estabelecida pelo MEC.

Conforme matéria da revista “ISTO É”, de 12/02/2019, recrutadores buscavam, sem conseguirem atender à demanda, advogados especialistas em mercado de capitais com foco em IPO (*initial public offering*) e advogados especializados em direito regulatório, sendo que sequer existem referidas disciplinas oferecidas na graduação, tampouco contempladas pela matriz curricular mínima nacional de Direito (PATI, 2020).

De um lado, os egressos têm a percepção de um mercado saturado e altamente competitivo, todavia, de outro lado, existem ramos específicos na área do Direito que são pouco ou nada explorados pelos conteúdos curriculares e que revelam carência do mercado nesse sentido.

Novamente, o que se percebe é um foco estabelecido exclusivamente para aprovação na prova da Ordem dos Advogados, que é uma prova generalista, que exige conhecimentos mínimos para o exercício da profissão. Neste sentido, os egressos acabam por possuírem sempre um mesmo perfil e esse, sim, está saturado no mercado, haja vista inexistir demanda para profissionais não especializados.

Nota-se, portanto, que existe um problema cada vez mais latente na formação dos egressos em Direito, mas esse problema não se resume exclusivamente à ausência ou má-formação do conteúdo ou matriz curricular do curso em si, mas em uma mercantilização da educação que, com foco em resultados imediatos (aprovação da OAB, afinal esse é o divisor de águas no momento de o aluno optar por uma ou outra instituição), não prepara o aluno para as futuras variadas possibilidades do mercado e, sim, trabalha como uma grande linha de produção de egressos com o mesmo perfil, do qual o mercado já se encontra no limite, convergindo com os próprios resultados da pesquisa.

Considera-se que, embora existam críticas, de um modo geral, os relatos foram permeados de confiança, segurança e considerações positivas em relação ao processo de formação, principalmente dos novos profissionais que se mantêm no exercício jurídico. Contudo, permanecem dúvidas se esta percepção somente se fez deste modo pois se amparou em mercado saturado, baseado em saberes restritos, básicos e mínimos, direcionados à OAB ou se, na realidade, a percepção foi ofuscada pelo limite curricular imposto pelos diversos fatores abordados, que delimitaram o acesso a conhecimentos mais amplos e diversificados que atenderiam uma demanda mercadológica distinta e carente de profissionais.

Não se deve reduzir a graduação a um tecnicismo, mas, sim, atentar para o

fato de que o processo de formação profissional deve evidenciar as necessidades profissionais que irão emergir ao longo da carreira.

O atual cenário exige do jurista habilidades que, até então, não eram inseridas na realidade desse tipo de profissional. Em razão disso, repensar a formação e, conseqüentemente, a estrutura curricular do bacharelado de Direito é apoiar e desenvolver uma função social de um profissional que expressa sua atuação na própria sociedade, modificando, por vezes, os atuais sistemas já ultrapassados.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Núcleo de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

ALEXY, Robert. **Conceito e validade do direito**. Trad. Gercília Batista de Oliveira Mendes. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ALEXY, Robert. **Constitucionalismo Discursivo**. Trad. Luís Afonso Heck. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (PPGE/Unb). Brasília, 2000.

ATCHABAHIAN. **Princípio da igualdade e ações afirmativas**, 2. ed., 2006, p. 66.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BARROS, Rubem. **O futuro das profissões jurídicas**. Revista Ensino Superior. 30 de abril, 2019. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/futuro-do-direito/>. Acesso em: 27 set. 2020.

BITTAR, Eduardo C.B. **Introdução ao Estudo de Direito: humanismo, democracia e justiça**. 2 ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei Imperial de 11 de agosto de 1827. **Dispõe sobre a criação e ingresso nos primeiros cursos de Direito no Brasil**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 21 ago.1827.

BRASIL. Lei nº 314 de 30 de outubro de 1895. **Dispõe sobre reorganização do ensino das Faculdades de Direito**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 30 de out. 1895.

BRASIL. Decreto nº 20.784 de 14 de janeiro de 1931. **Aprova o Regulamento da Ordem dos Advogados Brasileiros**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ, 14 dez. 1931.

BRASIL. Lei Federal nº 4.024 de 1962. **Dispõe sobre a fixação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 dez.1962.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Conselho Nacional de Educação nº 1886/1994. **Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.** 1994. Disponível em: <http://www.zumbidospalmares.edu.br/pdf/legislacao-ensino-juridico.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Conselho Nacional de Educação nº 776/1997. **Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.** 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior nº 146/2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design.** 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior nº 67/2003. **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.** 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior nº 9/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.** Brasília: 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 2 maio 2019.

BRASIL a. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018. **Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Direito e dá outras providências.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL b. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 635, de 04 de outubro de 2018. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito.**

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/100131-pces635-18/file>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A construção política do Brasil: sociedade, economia e Estado desde a independência**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

CAMPILONGO, C. F.; FARIA, J. E. **A sociologia jurídica no Brasil**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1991.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CASTRO, Flávia Lages de. **História do Direito geral e do Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamen Juris, 2008.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CREPALDI, T; VALENTE, F. **Maior acesso à Justiça não é causa da morosidade, afirmam juristas**. CONJUR. 1 de março, 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-mar-01/maior-acesso-justica-nao-causa-morosidade-afirmam-juristas>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CRISTIANI, Claudio Valentim. **O Direito no Brasil colonial**. In: WOLKMER, Antônio Carlos (Org.). *Fundamentos de história de Direito*. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica**. Cadernos de Pesquisa, n. 124, p. 11-32, São Paulo: FCC, jan./abr. 2005.

DANTAS, San Tiago. **A educação jurídica e a crise brasileira**. In: *Encontros da UNB*. Brasília, 1979.

DANTAS. **Palavras de um professor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

DANTAS, F. C. S. T. **A educação jurídica e a crise brasileira**. Cadernos FGV Direito Rio – Educação e Direito, Rio de Janeiro, v. 3, p. 9-38, fev. 2009. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10400/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%203.pdf?sequence=1%3E>. Acesso em: 09 abr. 2019.

DIAS, Sobrinho; RISTOFF, Dilvo (Orgs.). **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

DIDONE, André Rubens. **A influência das ordenações portuguesa e espanhola na formação do Direito brasileiro do primeiro império**. Tese apresentada ao Departamento de Pós Graduação Ciências Jurídicas Y Sociales da Universidad Del Museo Social Argentino, 2005.

DURAN, A. A. C. **A ideia de humanismo no ensino jurídico brasileiro. Justiça e História**, v. 6, n. 11, p. 84-135, nov. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces211_04.pdf. Acesso em: 05 abr. 2019.

ELIDA, Oliveira. **Educação é a área que mais cresce em cursos de especialização no Brasil, diz instituto**. G1 Educação. Rio de Janeiro: em 10 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/10/educacao-e-a-area-que-mais-cresce-em-cursos-de-especializacao-no-brasil-diz-instituto.ghtml>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 9. ed. São Paulo: EDUSP, 2001.

FAGUNDES, Rita de Cássia. **Ensino jurídico e exame de ordem: história, dilemas e desafios. História, Sociedade e Educação no Brasil**: UNICAMP, São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/vJ8HigaS.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

FARIA, José Eduardo. **A função social da dogmática e a crise do ensino e da cultura jurídica brasileira**. In: FARIA, José Eduardo. Sociologia jurídica; crise do Direito e práxis política. Rio de Janeiro: Forense, 1984. p. 159-60.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **Currículo e emancipação: redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo do processo de desfavelização**. Tese – Doutorado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC – SP. São Paulo, 2008.

FELTRAN, R; e MALUSÁ, S. **A sabedoria no melhor professor universitário**. In: FELTRAN, R.; MALUSÁ, Silvana. A prática da Docência Universitária. São Paulo: Pioneira, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2002.

FONSECA, S. **Ser professor no Brasil**: história oral de vida. Campinas: Papyrus, 1997.

FORQUIN, Jean-Claude et al. **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCA FILHO, Marcílio Toscano. **A cegueira da justiça: diálogo iconográfico entre Arte e Direito**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2011.

FREITAS, Hyndara. **Brasil tem mais de 1.500 cursos de Direito, mas só 232 têm desempenho satisfatório**. *Revista JOTA*. Brasília, 14 de abril, 2020. Disponível em: <https://www.jota.info/carreira/brasil-tem-mais-de-1-500-cursos-de-direito-mas-so-232-tem-desempenho-satisfatorio-14042020>. Acesso em: 22 maio 2020.

FURTADO, Victor. **Os ciclos de carreira dos advogados e seus principais desafios. Sistema de Inteligência de mercado**. Marketing Jurídico – artigos. OAB/GO. Disponível em: <https://www.oabgo.org.br/oab/servicos/sistema-de-inteligencia-e-mercado/marketing-juridico-artigos/os-ciclos-de-carreira-dos-advogados-e-seus-principais-desafios>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

GADOTTI, Moacir. **Avaliação institucional: necessidade e condições para a sua realização**. São Paulo, 2009.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**. Trad. Vera Jascelyne. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HABERMAS, Jürgüen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Trad. Flávio Beno Schneichler. Volumes I e II. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgüen. **Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social**, Tomo I. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1988.

HAMILTON, David. **Sobre as origens do termo classe e currículo**. *Teoria & Educação*, São Paulo, n. 6, p. 33-51, 1992.

IBGE. **Censo Demográfico 2010 - Área territorial brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

INEP. **Censo da educação superior 2016**. Brasília, DF. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf. Acesso em: 03 out. 2018.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

STRECK, Lênio Luiz. **Verdade e Consenso: Constituição, hermenêutica e teorias discursivas**. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2011

LOSANO, Mario G. **Os grandes sistemas jurídicos**. Trad. Marcela Varejão. São

Paulo: Martins Fontes, 2007.

LOPES. José Reinaldo Lima. **O direito na história**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

LOPES. Alice Casimiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo. Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, pp. 7-23, 2013.

LOPES. Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. Franca: Unesp, 2005.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais**. São Paulo: Acta Cirúrgica Brasileira, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001. Acesso em: 20 maio 2019.

MELO FILHO, Alvaro. **Metodologia do ensino jurídico**. 3. ed. amp. atual. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

MIRANDA, Pontes. **Fontes e evolução do Direito Civil brasileiro**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1981.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições**. In. Em Aberto. nº 46 (73-83), 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, Walter Vieira do. **Lições de história do Direito**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1996.

NÓVOA, Antônio (org.). **As organizações escolares em análise**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

OLIVEIRA, José Sebastião de. **O perfil do profissional do Direito neste início de século XXI**. Revista Jurídica Cesumar, v. 3, n. 1. Maringá: Unicesumar, 2003.

OLIVEIRA, M. G.; PONTES, L. **Metodologia ativa no processo de aprendizado do conceito de cuidar: um relato de experiência**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

OLIVEIRA, Rafael Tomaz. **O persistente dilema Teoria versus Prática no Direito**. Revista Consultor Jurídico. 11 de agosto, 2012. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2012-ago-11/diario-classe-persistente-dilema-teoria-versus-pratica-direito>. Acesso em: 15 fev. 2020.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PATI, Camila. **Porque estes serão os advogados mais disputados pelo mercado de trabalho**. Revista Exame. São Paulo, 20 de janeiro, 2020. Disponível em: <https://exame.com/carreira/por-que-estes-serao-os-advogados-mais-disputados-pelo-mercado-de-trabalho/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **Docência na universidade ultrapassa preparação para mundo do trabalho**. Docência Universitária: concepções, experiências e dinâmicas de investigação. CERVI, G.M. e RAUSCH, R.B. (orgs). Meta Editora, 2014.

PEREIRA, F.; SILVA, F. **Teoria e prática no ensino jurídico**. Revista de Direito da Faculdade Guanambi, v. 6, n. 01, p. e236, 2 maio 2019.

PÉREZ GOMEZ, Angel I.; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PINHO, Angela. **Vagas do Direito disparam após MEC facilitar abertura de novos cursos**. Folha de São Paulo. São Paulo, 21 de abril, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/vagas-em-direito-disparam-apos-mec-facilitar-a-abertura-de-novos-cursos.shtml>. Acesso em: 31 maio 2019.

QUEVEDO, Leonardo de Brito. **O regime de dedicação exclusiva e a gestão do tempo: estudo de caso com docentes universitários**. ReCaPe Revista de Carreiras e Pessoas, v.03, n. 03. São Paulo, Set/Out/Nov/Dez 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Cau/Downloads/17673-44288-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Cau/Downloads/17673-44288-1-SM%20(2).pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

RADBRUCH, Gustav. **Introducción a la Filosofía del Derecho**. Traducción de Wenceslao Roas. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de Direito**. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

REZENDE, Carlos Penteadado de. **Faculdades livres de Direito**. In: Enciclopédia Saraiva do Direito. v. 36. São Paulo: Saraiva, 1977.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. **Curso de Direito no Brasil: diretrizes curriculares e projeto pedagógico**. 1. ed. Florianópolis: Habitus, 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. **Novo Currículo Mínimo dos Cursos Jurídicos**. Ed. RT, 1ª edição, 1995.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. **O ensino Jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: análise e perspectivas a partir da proposta alternativa de Roberto Lyra Filho**. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina, 1987.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. São

Paulo: NUPES/ Universidade de São Paulo, 1991.

SÃO PAULO (Estado). Fundação Getúlio Vargas. Observatório do Ensino de Direito. Relatório Outubro 2013. **Docência em Direito no Brasil: uma carreira profissional?** Revista Jurídica da Presidência. Brasília v. 17 n. 111 Fev./Maio 2015 p. 173-203. São Paulo: Direito GV/FGV, 2013. Disponível em: http://direitogv.fgv.br/sites/direitogv.fgv.br/files/arquivos/anexos/oed_-_relatorio_01_-_quem_e_o_professor_de_direito_no_brasil.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROUCHY, Jean Claude; DESROCHE, Monique Soula. **Instituição e Mudança: Processo Psíquico e organização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?** In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, M. Céu (orgs.). Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão. Braga: CESC/ Almedina, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A avaliação no ensino**. In: SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. de Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, 1991.

SADEK, Maria Teresa; DANTAS, Humberto. **Os bacharéis em Direito na reforma do judiciário: técnicos ou curiosos?** São Paulo: 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-8392000000200013&script=sci_arttext&tIng=pt Acesso em: 22 jun. 2019.

SARLET, Ingo Wolfgang. **As dimensões da dignidade humana: construindo uma compreensão jurídico-constitucional necessária e possível**. Dimensões da dignidade: ensaios de Filosofia do Direito e Direito Constitucional. 2. ed., Porto Alegre, Livraria do Advogado, 2009, p. 15-44, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. Companhia das Letras: São Paulo, 2015.

SIEGEL, S. **Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento**. São Paulo, Mcgrow-Hill do Brasil, 1975.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de e PRANDINI, R. C. A. R. **Perspectivas para Análise de Entrevistas**. In: SZYMANSKI, H. (org.). *A Entrevista na Pesquisa em Educação: A Prática Reflexiva*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TASSIGNY, M; PELLEGRINI, B. **Educação jurídica “oabetizada”: os reflexos do ensino juspositivista para a formação do advogado no Brasil**. Vol. 11, nº. 04, Rio de Janeiro, 2018. pp. 2420-2444

TELLES JUNIOR, Goffredo da Silva. **Iniciação na ciência do direito**. São Paulo: Saraiva, 2001.

VANSTREELS, C. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2020.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Análise histórica do ensino jurídico no Brasil**. In: *Encontros da UNB. Ensino jurídico*. Brasília: UnB, 1979.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Introdução ao estudo do Direito**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

WELLORT, Francisco. **Espada, cobiça e fé: as origens do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro: da Nova Sociologia da Educação a uma teoria crítica do aprendizado**. Campinas: Papirus, 2000.

ANEXOS

A- ROTEIRO DE ANÁLISE DO CURRÍCULO FORMATIVO

Curso:

Tempo de existência:

Estrutura do curso:

Perfil do quadro de professores:

Quantidade:

Formação:

Atuação Profissional anterior à Universidade:

Campo de Investigação:

Currículo Formativo

Indicadores	Particularidades
Objetivos estabelecidos	
Organização Curricular	
Estrutura Disciplinar	
Relação com o contexto de atividade profissional	
Organização do Estágio Curricular	

B- QUESTIONÁRIO A SER DISPONIBILIZADO *ON-LINE*

Prezado(a) egresso do curso Bacharel em Direito,

Este questionário é parte de um estudo intitulado “O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO NO BACHARELADO EM DIREITO: UM OLHAR NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS”, que está sendo desenvolvido por uma mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas.

Para êxito da pesquisa, necessitamos de sua colaboração respondendo este instrumento. Ressalte-se que o preenchimento é optativo. Porém, certos de contarmos com a sua compreensão e a sua colaboração, solicitamos que ao responder:

Leia e responda as questões seguindo a ordem apresentada;

- Evite pular ou deixar questões em branco, exceto se necessário;
- Responda individualmente;
- Expresse seus pontos de vista com tranquilidade, pois não há resposta certa ou errada.

Não se identifique em nenhum lugar do instrumento. Garantimos que sua identidade será mantida em absoluto sigilo, não sendo revelada em nenhum momento da pesquisa.

Agradecemos antecipadamente pela colaboração.

Considerando que os instrumentos para a coleta de informações devem estar relacionados entre si, a proposição exata do questionário, a ser respondido on-line pelos egressos dos cursos, depende da análise documental do currículo. Neste sentido, apresentamos aqui os tópicos aplicados no questionário.

1) IDENTIFICAÇÃO PESSOAL:

➤ Sexo

() feminino

() masculino

➤ Idade

_____ anos

➤ Raça/Cor:

- branca
- parda
- preta
- amarela
- indígena
- prefiro não declarar

➤ Cidade de origem:

2) Trajetória de Formação:

➤ Ano de ingresso no curso

- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- 2017

➤ Ano de diplomação:

- 2016
- 2017
- 2018
- 2019
- 2020

➤ Deu continuidade aos estudos após a conclusão da graduação?

- sim
- não

➤ Em caso positivo, indique o tipo de formação:

- outra graduação
- curso livre relacionado à área profissional
- curso livre não relacionado à área profissional
- especialização jurídica presencial
- curso de especialização à distância
- mestrado
- doutorado
- outro: _____

➤ Foi aprovado no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil?

- sim
- não

➤ Se sim, em que ano? _____

3) Trajetória profissional:

➤ Após a conclusão do curso, trabalhou ou trabalha na sua área de formação?

- sim
- não

➤ Em caso positivo, indique a atividade realizada.

- advocacia
- assessoria e consultoria no âmbito administrativo
- estágio para pós-graduação
- serviço público (defensoria, promotoria magistratura, delegado polícia...)
- outro: _____

➤ Em que cidade você realizou essa atividade? _____

➤ Tempo de experiência profissional após a graduação? _____

➤ Assinale o grau de satisfação relativamente ao seu percurso profissional desenvolvido até o presente momento.

- Muito Satisfeito

- Satisfeito
- Pouco Satisfeito

- Indique até 3 aspectos que, na sua opinião melhor foram trabalhados em seu curso de formação.

- Indique até 3 aspectos que, na sua opinião, não foram tão bem trabalhados em seu curso de formação.

- Com relação ao curso de Direito, avalie os itens abaixo, utilizando os indicadores (1) muito relevante; (2) relevante; (3) pouco relevante, conforme sua avaliação

- dinâmica curricular
- distribuição da carga horária das disciplinas
- competência profissional dos professores para ministrar a disciplina
- distribuição das disciplinas ao longo do curso
- conteúdo das disciplinas
- disciplinas de estágio (1º ao 6º períodos)
- estágio obrigatório (7º ao 10º períodos)
- adequação da formação oferecida com o exercício profissional

- De acordo com a sua experiência de formação inicial, indique por ordem de importância (sendo a primeira a mais importante), até 3 disciplinas que, na sua opinião, mais contribuíram para a sua formação profissional.

1. _____

2. _____

3. _____

- Indique o grau de relevância que os estágios interno e externo tiveram em sua formação:
 - () muito relevante
 - () relevante
 - () pouco relevante

- Em sua opinião profissional, você se sente seguro com os conhecimentos construídos durante a sua formação inicial?
 - () altamente seguro
 - () medianamente seguro
 - () inseguro

- Indique até três aspectos do seu curso de formação que, na sua opinião, foram mais determinantes para a inserção profissional:
 - 1. _____
 - 2. _____
 - 3. _____

- Indique até três aspectos que considera mais críticos no exercício da atividade profissional.
 - 1. _____
 - 2. _____
 - 3. _____

- Considerando sua trajetória como diplomado, aponte três aspectos do curso, que, em sua opinião, deveriam ser revistos para ampliar as oportunidades de inserção sócio-profissional dos egressos do Direito do IMES/FUMESC
 - 1. _____
 - 2. _____
 - 3. _____

- Caso venha a ser necessário, você se dispõe a participar de entrevista, grupo focal, roda de conversa ou outro tipo de atividade presencial para falar da sua experiência como estudante e profissional formado?

sim

não

➤ Em caso afirmativo, favor indicar:

E-mail: _____

Celular: _____

➤ Comentário ou observações: _____

Obrigada!

C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(a ser apresentado junto com o questionário on-line)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO NO BACHARELADO EM DIREITO: UM OLHAR NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS. No caso de você concordar em participar, favor assinalar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Neste termo de consentimento consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA:

O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO NO BACHARELADO EM DIREITO: UM OLHAR NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL:

Cláudia Godoy Brigagão

ENDEREÇO: **Rua Irmão Arnaldo Isidoro, 158, apto 62, centro - Machado- MG**

TELEFONE: **(35) 98892.2261**

OBJETIVOS:

Este estudo tem como objetivo desenvolver um percurso investigativo que relacione o currículo de formação do graduando em Direito, bem como as práticas formativas, com os saberes demandados pela prática profissional dos juristas no contexto nacional.

JUSTIFICATIVA:

Apresenta como justificativa a necessidade de compreender a relação entre o currículo e as práticas formativas dos cursos de bacharelado em Direito com os saberes demandados pela prática profissional dos juristas, considerando a complexidade desta atividade profissional e os desafios que o cotidiano do contexto profissional apresentam.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:

O estudo consta, neste momento, de um questionário disponibilizado de forma *on-line*, em seguida a este termo, que poderá ser respondido, caso aceite participar deste estudo.

RISCOS E DESCONFORTOS:

O procedimento da pesquisa é classificado como risco mínimo, mas entendemos que o mesmo não causará desconfortos ou riscos à integridade física, psíquica ou moral dos participantes.

BENEFÍCIOS:

O estudo poderá contribuir para a reflexão sobre a relação entre os saberes da formação no campo do Direito e àqueles demandados pela atividade profissional.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:

Não haverá nenhum gasto com sua participação.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:

É garantido o sigilo de todos os dados pessoais dos participantes, bem como a sua privacidade quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Está assegurado de que os dados não serão divulgados.

Declaro que li as informações contidas nesse documento, estou devidamente informado(a) dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Poderei consultar a pesquisadora responsável (acima identificada) ou o CEP/UNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3701-9153, no e-mail: comite.etica@unifalmg.edu.br, sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam

divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

() Estou de acordo.

D- TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI

Eu, Rosângela Aparecida Silva Franchi, responsável pela Faculdade de Direito do Instituto Machadense de Ensino Superior - IMES, localizado em Machado-MG estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada “O Currículo de Formação no Bacharelado em Direito: um olhar na perspectiva dos egressos”, coordenada pela pesquisadora Cláudia Godoy Brigagão.

Declaro conhecer e cumprir a Resolução 466/2012 do CNS; afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo; e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança/bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Alfenas, _____ de _____ de _____

Profa. Ma. Rosângela Aparecida da Silva
Coordenadora da Faculdade de Direito IMES

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI

Eu, Rosângela Aparecida Silva Franchi, responsável pela Faculdade de Direito do Instituto Machadense de Ensino Superior -IMES, localizado em Machado-MG estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada “O Currículo de Formação no Bacharelado em Direito: um olhar na perspectiva dos egressos”, coordenada pela pesquisadora Cláudia Godoy Brigagão.

Declaro conhecer e cumprir a Resolução 466/2012 do CNS; afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo; e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança/bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Alfenas, 14 de agosto de 2019

M.SC Rosângela Ap. Silva Franchi
Coordenadora

Faculdade de Direito
Profa. Ma. Rosângela Aparecida da Silva
IMES-UMESC
Coordenadora da Faculdade de Direito IMES

E- TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS E PRONTUÁRIOS (TCUD)

Título do projeto: O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO NO BACHARELADO EM DIREITO: UM OLHAR NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS

Pesquisadora responsável: Cláudia Godoy Brigagão

Setor/departamento: Coordenação da Faculdade de Direito

Instituição: Faculdade de Direito do Instituto Machadense de Ensino Superior - IMES

Telefone para contato: (35) 3295-9806

A autora do projeto de pesquisa compromete-se a manter o sigilo dos dados coletados em prontuários e banco de dados referentes ao cadastro de egressos acessados no Instituto Machadense de Ensino Superior. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente com finalidade científica, preservando-se integralmente o anonimato dos alunos. Declaram que irão cumprir todos os termos das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos previstas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

_____, de _____ de 20_____ .

Cláudia Godoy Brigagão
Pesquisadora Responsável

CPF:06677315630

Profa. Ma. Rosângela Aparecida da Silva
Coordenadora da Faculdade de Direito

CPF:

**TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS E
PRONTUÁRIOS (TCUD)**

Título do projeto: O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO NO BACHARELADO EM
DIREITO: UM OLHAR NA PERSPECTIVA DOS EGRESSOS

Pesquisador responsável: Cláudia Godoy Brigagão
Setor/departamento: Coordenação da Faculdade de Direito
Instituição: Faculdade de Direito do Instituto Machadense de Ensino Superior - IMES
Telefone para contato: (35) 3295-9806

A autora do projeto de pesquisa compromete-se a manter o sigilo dos dados coletados em prontuários e banco de dados referentes ao cadastro de egressos acessados no Instituto Machadense de Ensino Superior. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente com finalidade científica, preservando-se integralmente o anonimato dos alunos. Declaram que irão cumprir todos os termos das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos previstas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Assino _____ 14 de agosto de 2019.

Cláudia Godoy Brigagão

Cláudia Godoy Brigagão
Pesquisadora Responsável

066.773.156-30
CPF: 06677315630

M.SC Rosângela Ap. Silva Franchi
Coordenadora
Faculdade de Direito

Prof. Ma. Rosângela Aparecida da Silva
IMES-FUMESC
Coordenadora da Faculdade de Direito

65569326634
CPF:

F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Currículo de formação no Bacharelado em Direito: Um olhar na perspectiva dos egressos

Pesquisador: CLAUDIA GODOY BRIGAGAO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 12433318.0.0000.5142

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.565.013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pós-graduação em Educação - mestrado acadêmico, da Unifal.

Será realizado com recurso próprio (R\$500,00).

Cabe ressaltar que a referida pesquisadora é docente e mantém uma relação empregatícia há mais de cinco anos na Faculdade de Direito do IMES – Instituto Machadense de Ensino Superior, localizado no Município de Machado, sul de Minas Gerais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

desenvolver um percurso investigativo que relacione o currículo de formação inicial, bem como as práticas formativas, com os saberes demandados pela prática profissional dos bacharéis em Direito no contexto jurídico brasileiro.

Objetivos específicos:

Analisar o currículo de formação de bacharéis formados pela Faculdade de Direito do IMES – Instituto Machadense de Ensino Superior, à luz das Diretrizes Curriculares para o curso de Direito;
Levantar as características sócio demográficas e perfil de formação dos egressos dos cursos de

Endereço: Rua Gabriel Monteiro de Silva, 700
Bairro: Centro CEP: 37.135-001
UF: MG Município: ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: conta.alfa@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Protocolo 2.004/2013

formação em Direito;

Identificar aproximações e distanciamentos do currículo e das práticas formativas ao contexto do exercício profissional;

Levantar a avaliação que os egressos, profissionais nos diversos ramos do Direito, fazem do seu curso de formação, frente às demandas do exercício profissional.”

Os objetivos são: claros, coerentes e exequíveis

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

a. Os riscos de execução do projeto são bem avaliados, realmente necessários ou evitáveis, e dessa vez, estão bem descritos no projeto;

b. Os benefícios oriundos da execução do projeto justificam os riscos comidos;

c. Foram apresentadas ações minimizadoras/corretivas para cada risco;

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora fez uma revisão completa atendendo as pendências identificadas.

Sendo assim, a metodologia está adequada aos objetivos do projeto.

O referencial teórico está atualizado e é suficiente para aquilo que se propõe;

O cronograma de execução da pesquisa, agora apresenta-se coerente com os objetivos propostos estando adequado ao tempo de tramitação do projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

a. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – presente e adequado.

b. Termo de Assentimento (TA) – não se aplica.

c. Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) – não se aplica

d. Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD) – presente e adequado.

e. Termo de Anúncia Institucional (TAI) – presente e adequado.

f. Folha de rosto - presente e adequado.

g. Projeto de pesquisa completo e detalhado - presente e adequado.

h. Outro (especificar) – Ambos TCLEs apresentados apresentam os questionários e entrevistas a serem aplicadas. Presentes e adequadas.

Endereço: Rua Gabriel Monteiro de Silva, 700

Bairro: centro

CEP: 31.130-001

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3701-4153

Fax: (35)3701-4153

E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS**



Continuação do Parecer: 2.589.013

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendação de aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado acata o parecer do relator ad referendum.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1249318.pdf	16/08/2019 11:54:28		Aceto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ENTREVISTA.pdf	16/08/2019 11:24:05	CLAUDIA GODOY BRIGAGAO	Aceto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_QUESTIONARIO.pdf	16/08/2019 11:21:48	CLAUDIA GODOY BRIGAGAO	Aceto
Projeto Detalhado / Brochura Investidor	PROJETO.pdf	16/08/2019 11:15:20	CLAUDIA GODOY BRIGAGAO	Aceto
Outros	TCUD.pdf	16/08/2019 11:14:10	CLAUDIA GODOY BRIGAGAO	Aceto
Outros	TAJ.pdf	16/08/2019 11:13:06	CLAUDIA GODOY BRIGAGAO	Aceto
Folha de Rosto	rosto.pdf	14/11/2018 09:59:05	CLAUDIA GODOY BRIGAGAO	Aceto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Aprovação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700

Bairro: centro

CEP: 37.130-001

UF: MG

Município: ALFENAS

Telefone: (35)3701-9153

Fax: (35)3701-9153

E-mail: conta.edica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALFENAS



Continuação do Processo 3.586-013

ALFENAS, 11 de Setembro de 2019

Assinado por:
Angel Maurício Castro Gamero
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Gabriel Monteiro de Silva, 700
Bairro: centro CEP: 37.130-001
UF: MG Município: ALFENAS
Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

