

HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES

**PROJETO
PEDAGÓGICO**

**DO CURSO DE
GRADUAÇÃO EM
DIREITO**



Copyright© 2021 by Horácio Wanderlei Rodrigues

Produção Editorial: *Habitus Editora*

Editor Responsável: *Israel Vilela*

Capa e Diagramação: *Carla Botto de Barros*

As ideias e opiniões expressas neste livro são de exclusiva responsabilidade dos Autores, não refletindo, necessariamente, a opinião desta Editora.

CONSELHO EDITORIAL:

Alceu de Oliveira Pinto Junior
UNIVALI

Antonio Carlos Brasil Pinto (*in memoriam*)
UFSC

Cláudio Macedo de Souza
UFSC

Dirajaia Esse Pruner
UNIVALI – AMATRA XII

Edmundo José de Bastos Júnior
UFSC- ESMESC

Elias Rocha Gonçalves
IPEMED – SPCE Portugal – ADMEE Europa – CREFAL Caribe

Fernando Luz da Gama Lobo D'Eça
IES – FASC

Flaviano Vetter Tauscheck
CESUSC-ESA-OAB/SC

Francisco Bissoli Filho
UFSC

Geyson Gonçalves
CESUSC - ESA OAB/SC

Gilsilene Passon P. Francischetto
UC (Portugal) – FDV/ES

Horácio Wanderlei Rodrigues
UFSC/ FURG

Jorge Luis Villada
UCASAL - (ARGENTINA)

José Sérgio da Silva Cristóvam
UFSC

Juan Carlos Vezzulla
IMAP (Portugal)

Juliano Keller do Valle
UNIVALI - ESA OAB/SC

Lauro Ballock
UNISUL

Marcelo Gomes Silva
UFSC - ESMPC

Marcelo Buzaglo Dantas
UNIVALI

Nazareno Marcineiro
Faculdade da Polícia Militar de Santa Catarina

Paulo de Tarso Brandão
UNIVALI

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

R696d

Rodrigues, Horácio Wanderlei, 1958
Projeto pedagógico do curso de graduação em direito / Horácio Wanderlei Rodrigues
Rodrigues Horácio Wanderlei Rodrigues

3ª ed. rev. e atual.(título anterior: Cursos de direito no Brasil: diretrizes curriculares e projeto pedagógico) – Florianópolis: Habitus, 2021.

recurso digital

Formato: e.pub

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89866-19-0

1. Educação Jurídica 2. Ensino do Direito 3. Curso de Direito 4. Diretrizes Curriculares 5. Projeto Pedagógico - Brasil I. Título

CDU 34.37

É proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, inclusive quanto às características gráficas e/ou editoriais.

A violação de direitos autorais constitui crime (Código Penal, art.184 e seus §§ 1º, 2º e 3º, Lei nº 10.695, de 01/07/2003), sujeitando-se à busca e apreensão e indenizações diversas (Lei nº 9.610/98).

Todos os direitos desta edição reservados ao autor.
www.habituseditora.com.br – habituseditora@gmail.com



Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Horácio Wanderlei Rodrigues

Doutor em Direito (Filosofia do Direito e da Política) e Mestre em Direito (Instituições Jurídico-Políticas) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou Estágios de Pós-Doutorado em Filosofia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é Professor Convidado do PPGD do Centro Universitário Curitiba (UNICURITIBA). Na UFSC foi Professor Titular de Teoria do Processo do Departamento de Direito e Professor Permanente do PPGD, de 1991 a 2016, tendo sido Coordenador do Núcleo de Práticas Jurídicas, Chefe do Departamento de Direito e Coordenador do Curso de Graduação e do Mestrado Profissional em Direito. É membro do Instituto Iberoamericano de Derecho Procesal (IIDP) e sócio fundador do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI) e da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi). Publicou mais de uma dezena de livros e de uma centena de artigos em coletâneas e revistas especializadas, principalmente sobre educação jurídica, pesquisa na área do Direito, Direito Educacional, Direitos Humanos, Teoria do Processo e Métodos Consensuais de Solução de Conflitos. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1611197174483443>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2887-5733>

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

3ª edição revisada, atualizada e ampliada



HABITUS

Florianópolis

2021

Para DIVA, in memoriam.

Nascido na periferia de uma cidade do interior do RS, filho de mãe operária e pai 'sucateiro' e analfabeto, minha história poderia ter sido muito diferente, mas não foi... sei que devo minhas vitórias, em grande parte, à minha mãe. Uma mulher à frente de seu tempo: alfabetizada, feminista e liberal... sacrificou-se trabalhando dia e noite para garantir educação de qualidade para os seus filhos, ambos viraram doutores (doutores de verdade, com Doutorado).

Obrigado, mãe, espero que estejas bem, onde quer que estiveres. Teu filho venceu e está realizando todos os sonhos, dele e teus.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	9
APRESENTAÇÃO	12
PREFÁCIO À TERCEIRA EDIÇÃO	14
PREFÁCIO À SEGUNDA EDIÇÃO	15
PREFÁCIO À PRIMEIRA EDIÇÃO	16
LISTA DE SIGLAS	21
LISTA DE QUADROS	23

CAPÍTULO 1

DO CURRÍCULO AO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. . 24

1.1 Diretrizes curriculares e currículo	25
1.1.1 Diretrizes curriculares	25
1.1.2 Currículo	25
1.1.2.1 Currículo mínimo e currículo pleno	26
1.1.2.2 Currículo oculto e currículo oficial	26
1.1.3 Currículo mínimo dos cursos de Direito	27
1.2 Projeto pedagógico	28
1.2.1 Projeto pedagógico tradicional	29
1.2.2 Projeto pedagógico ABP	30
1.2.2.1 Definição do currículo em um projeto pedagógico ABP	32
1.2.2.2 Problema e seu papel em um projeto pedagógico ABP	33
1.2.2.3 Grupo tutorial na ABP	35
1.2.2.4 Metodologia de 7 etapas da ABP	38
1.2.2.5 Avaliação na ABP	39
1.2.2.6 Prática jurídica e trabalho de curso em um projeto pedagógico ABP	41
1.2.2.7 Organização do quadro de horários de um projeto pedagógico ABP	41
1.2.3 Projeto pedagógico híbrido: a opção das novas diretrizes curriculares	42
1.2.4 Projeto pedagógico EARP	43
1.2.4.1 Projeto pedagógico EARP e o currículo dos cursos de Direito	43
1.2.4.2 Metodologia EARP	45
1.2.4.3 Avaliação em um projeto pedagógico EARP	54
1.2.4.4 Prática jurídica e trabalho de curso em um projeto pedagógico EARP	54
1.2.4.5 Organização do quadro de horários de um curso de Direito EARP	54

CAPÍTULO 2

DIRETRIZES CURRICULARES E PROJETO PEDAGÓGICO DO

CURSO 56

2.1	Elementos constitutivos do Projeto Pedagógico do Curso	56
2.2	Contextualização e apresentação do curso	60
2.2.1	Integração institucional, geográfica, política e social.	61
2.2.2	Concepção, objetivos e vocação do curso.	61
2.2.3	Perfil do formando.	62
2.2.4	Condições objetivas de oferta	64
2.2.5	Planejamento Estratégico do Curso	64
2.3	Componentes curriculares.	65
2.3.1	Conteúdos.	66
2.3.2	Competências	67
2.3.3	Atividades	69
2.3.4	Núcleos obrigatório e opcional	69
2.3.4.1	Núcleo obrigatório	70
2.3.4.2	Núcleo opcional	70
2.3.5	Cargas horárias e organização acadêmica.	74
2.3.5.1	Carga horária total e tempo de duração do curso	74
2.3.5.2	Regime de oferta do curso.	75
2.3.5.3	Cargas horárias de conteúdos e atividades.	77
2.3.6	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes	80
2.4	Avaliação	81
2.5	Elementos didáticos, integrativos e administrativos	82
2.5.1	Planejamento do processo de ensino-aprendizagem	82
2.5.2	Metodologias de ensino-aprendizagem	84
2.5.3	Interdisciplinaridade	85
2.5.4	Incentivo à inovação	86
2.5.5	Integração entre teoria e prática	87
2.5.6	Incentivo à pesquisa e à extensão e sua integração com o ensino	88
2.5.7	Integração com a pós-graduação	90
2.5.8	Mobilidade nacional e internacional	91
2.5.9	Estratégias de internacionalização	92
2.5.10	Possibilidade de reduzir a duração do curso para alunos com extraordinário aproveitamento.	93

CAPÍTULO 3

CURRÍCULO PLENO E PERSPECTIVAS FORMATIVAS 94

3.1	Conteúdos e competências obrigatórios dos cursos de Direito.	94
3.2	Organizando conteúdos e competências no currículo do curso de Direito.	103
3.2.1	Formação geral	105

3.2.1.1	Formação geral e conteúdos	105
3.2.1.2	Educação para a cidadania: formação geral transversal obrigatória.	107
3.2.2	Formação técnico-jurídica	136
3.2.2.1	Formação técnico-jurídica e conteúdos	138
3.2.2.2	Formação técnico-jurídica e competências	144
3.2.3	Formação prático-profissional	146
3.2.3.1	Formação prático-profissional e conteúdos	147
3.2.3.2	Formação prático-profissional e competências	148
3.2.4	Formação complementar: indo além do currículo mínimo	150
3.2.4.1	Formação complementar diluída	152
3.2.4.2	Formação complementar concentrada	152
3.2.4.3	Formação complementar aberta	153
3.2.4.4	Conteúdos complementares sugeridos	153
3.3	Organizando formalmente o currículo pleno	155
3.3.1	Modelo tradicional: currículo com disciplinas e atividades	155
3.3.2	Modelo alternativo: currículo com módulos temáticos e atividades	160
3.4	Transição de currículos plenos	162

CAPÍTULO 4

CURRÍCULO PLENO E ATIVIDADES CURRICULARES 164

4.1	Atividades curriculares dos cursos de Direito	164
4.2	Núcleo de Práticas Jurídicas	166
4.2.1	Práticas jurídicas simuladas	172
4.2.2	Práticas jurídicas reais	173
4.2.3	Estágios	175
4.2.3.1	Estágio profissional de advocacia e OAB	179
4.2.4	Clínicas jurídicas	180
4.2.5	Repensando o NPJ	183
4.2.6	Formação prática na Resolução CNE/CES nº 5/2018: indo além do NPJ	185
4.3	Trabalho de curso: a obrigatoriedade da pesquisa na educação jurídica	187
4.3.1	Repensando o trabalho de curso	190
4.4	Atividades complementares	194
4.4.1	Organizando as atividades complementares	198
4.5	Atividades de extensão	199
4.5.1	Programas	202
4.5.2	Projetos	203
4.5.3	Cursos e oficinas	203
4.5.4	Eventos	203
4.5.5	Prestação de serviços	203

4.5.6	Clínicas jurídicas	204
4.5.7	Organizando as atividades de extensão	204
4.6	Atividades de aproximação profissional	205
4.7	Atividades didático-formativas	207

REFERÊNCIAS 209

APÊNDICE 1

CURRÍCULO MÍNIMO DOS CURSOS DE DIREITO 227

APÊNDICE 2

ELEMENTOS OBRIGATÓRIOS DO PPC. 234

APÊNDICE 3

ESTRUTURA DO PPC 239

ANEXO 1

UMA NOVA ESTRUTURA PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA . . 246

AGRADECIMENTOS

Este livro é o resultado de uma vida acadêmica dedicada à educação jurídica como docente, pesquisador, administrador e consultor. Sendo assim, muitos são aqueles que de alguma forma contribuíram nessa caminhada – por isso os longos agradecimentos.

Meu ingresso no magistério devo ao meu professor Raul Gaspar Bartholomay, in memoriam. Assim que me formei, em 1982, ele me chamou para lecionar e me entregou parte de suas disciplinas. E, como incentivo à docência, a presença de César Saldanha Souza Júnior foi fundamental durante o meu tempo de graduação. Então, não posso deixar de iniciar estes agradecimentos por esses dois queridos amigos.

Preciso referenciar, também, já de início, a UNISC. Foi na então Faculdade de Direito dessa hoje reconhecida universidade que iniciei minha caminhada docente em 1983 e fiquei até 1991. Seu incentivo e financiamento foram fundamentais para que cursasse o mestrado e iniciasse o doutorado.

Da mesma forma não posso deixar de agradecer à UFSC pelos longos anos em que tive o privilégio de ser, primeiramente, aluno e, depois, integrar seu quadro de professores. Lá cursei mestrado e doutorado e construí minha carreira acadêmica. Os colegas, orientandos e alunos com os quais convivi nesse período – de 1984 a 1991 como aluno e de 1991 a 2016 como docente – foram fundamentais na minha trajetória.

No que concerne à minha formação sobre a educação jurídica no Brasil, minha eterna gratidão aos mestres através dos quais tive acesso ao tema – pelos seus escritos e, em muitos casos, também pessoalmente – nas décadas de 1980 e 1990, Álvaro Melo Filho, Aurélio Wander Bastos, João Baptista Villela, Joaquim de Arruda Falcão, José Eduardo Faria e Roberto Lyra Filho (in memoriam).

Nesse contexto, um agradecimento muito especial, in memoriam, ao meu eterno orientador Luis Alberto Warat. Embora, hoje, não mais endosse algumas de suas posições, reconheço sua presença

como fundamental em minha vida. Sem ela, provavelmente, não teria me dedicado à pesquisa desse tema que acabou tomando conta de minha história na área da educação.

Também agradeço a um segundo grupo de professores, cuja importância foi mais presencial, cada um em seu tempo, em eventos e comissões, iniciando nos anos 1990 e se prolongando pelas décadas seguintes: Agerson Tabosa Pinto (in memoriam), Carlos André Birnfeld, Edmundo Lima de Arruda Júnior, Eliane Botelho Junqueira, Ivan Dias da Motta, João Maurício Leitão Adeodato, João Virgílio Tagliavini, José Garcez Ghirardi, José Geraldo Souza Júnior, José Ribas Vieira, Loussia Penha Musse Felix, Renato Duro Dias, Roberto Kant de Lima, Roberto da Silva Fragale Filho e Silvino Joaquim Lopes Neto.

Igualmente, possui extrema relevância na minha trajetória acadêmica a ABEDi, da qual fui um dos fundadores. A ela agradeço nas figuras de seus presidentes: Paulo Luiz Netto Lôbo, Adilson Gurgel de Castro, Daniel Torres de Cerqueira, Evandro Menezes de Carvalho, Alexandre Kehrig Veronese Aguiar e Maria Vital da Rocha.

Da mesma forma relevante foi a participação, entre 1996 e 1998, da Comissão do Exame Nacional de Cursos, o Provão. Nela aprendi muito com os colegas de equipe e também com os técnicos do INEP.

Não menos importantes em minha caminhada foram Carlos Antonio Monteiro e a CM Consultoria. A experiência única que me proporcionaram, de 1996 a 2004, percorrendo o Brasil e conhecendo as mais diversas realidades dos cursos de Direito, trouxe um aprendizado concreto que não é possível encontrar nos livros.

De forma recente, meus agradecimentos aos colegas da CEJ/OAB-SC no mandato 2016-2018. Seu convívio foi fundamental para aprofundar minhas ideias sobre a educação jurídica: Andréa de Almeida Leite Marocco, Fernanda Lapa, Iôni Heiderscheidt, Niladir Butzke, Josel Machado Corrêa, Reginaldo de Souza Vieira e Sirlane de Fátima Melo.

Aos conselheiros pelos quais transitou a relatoria das DCNs no CNE, professores Paulo Roberto Barone, Luiz Roberto Liza Curi e Antônio de Araújo Freitas Júnior, sou grato pela permanente abertura ao diálogo.

Agradeço ao CNPq a concessão da bolsa ao projeto de pesquisa Conhecer Direito. Parte do conteúdo deste livro deriva desse trabalho. Da mesma forma agradeço à IMED pelo tempo disponibilizado em minha carga horária para as atividades de pesquisa. Sem ele não teria sido possível acompanhar o intenso processo de discussão das DCNs ocorrido nos últimos anos.

Finalmente, um agradecimento especial às professoras Adriana Ancona de Faria e Sirlane de Fátima Melo. À primeira pelo frutífero diálogo durante o período em que as novas DCNs foram escritas; à segunda pela atenta leitura dos originais deste livro e pelas correções sugeridas.

APRESENTAÇÃO

Nos últimos anos, a comunidade acadêmica da área jurídica, acompanhou, com expectativa, o longo processo de discussão sobre a necessidade de uma norma, que adequasse o ensino do Direito às novas exigências sociais. Esse processo se encerrou no final do ano de 2018, quando, em outubro, a Câmara de Ensino Superior, do Conselho Nacional de Educação, aprovou o Parecer CNE/CES nº 635/2018 e, finalmente, no mês de dezembro, quando publicou a Resolução CNE/CES nº 5/2018, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, que deverão ser implantadas pelas IES, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, de sua publicação.

Amalgamado por uma experiência de mais de 30 anos de estudos, de vivência profissional e de produção doutrinária, no âmbito da formação jurídica no Brasil, o Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues participou, vigorosamente, das discussões para a elaboração da referida Resolução e, como não poderia ser diferente, muitas de suas opiniões foram acolhidas, ao final.

Falar do Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues confunde-se, naturalmente, com o tema da educação jurídica. A sua brilhante e incansável atuação, sem dúvida, qualifica-o como uma das maiores autoridades no assunto.

Por isso, com muita honra, apresento esta obra monumental, denominada *Cursos de Direito no Brasil: Diretrizes Curriculares e Projeto Pedagógico*, que inaugura uma série de produções científicas, da pena deste ilustre jurista, sobre as novas normas que regulamentam o ensino de graduação em Direito, em território nacional.

Ao longo de quatro capítulos, o autor estuda o projeto pedagógico e o currículo, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, buscando, conforme suas próprias palavras, “pensar o curso de Direito como um todo, visando principalmente a formação do profissional do futuro”.

Com rigor metodológico exemplar e clareza cristalina, o livro inicia

com um panorama crítico sobre as mudanças normativas efetuadas no âmbito da educação jurídica, desde a criação dos cursos de Direito no Brasil, enfatizando, com sensatez, os sucessos e os fracassos das mesmas.

Destaca, todavia, na atualidade, a importância da concepção de um projeto pedagógico, que defina a identidade do curso, de acordo com a realidade de cada um, desde que atrelado às novas realidades e às novas necessidades do mercado e que “garanta a autonomia dos sujeitos”.

A criação de um projeto pedagógico, dotado de todos esses requisitos, não é uma tarefa fácil para as instituições que, muitas vezes, não dispõem de pessoas capacitadas para isso e acabam contratando consultorias com esta finalidade.

Daí a grandeza da obra ora analisada!

Com a generosidade que lhe é peculiar, o Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues condensou aqui o vasto conhecimento que acumulou ao longo de sua vitoriosa carreira e oferece à comunidade jurídica um verdadeiro manual sobre como elaborar um projeto pedagógico, de acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, oferecendo subsídios, sugestões e opiniões.

Considerando que os cursos de Direito no Brasil terão que se adequar às novas regras, a leitura deste livro se torna indispensável e obrigatória, para uma perfeita compreensão do teor da Resolução CNE/CES nº 5/2018 e de sua aplicação.

Para além disso, o leitor será compensado com um verdadeiro deleite e, certamente, ficará ansioso pelo que ainda virá, conforme promessa do Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues no prefácio.

Fortaleza-Ceará, 18 de fevereiro de 2019.

Profa. Maria Vital da Rocha

Presidente da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi)

PREFÁCIO À TERCEIRA EDIÇÃO

Esta terceira edição possui, em relação às anteriores, duas ampliações e duas atualizações. Também houve a alteração do título, que passou de *Cursos de Direito do Brasil: diretrizes curriculares e projeto pedagógico*, para *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito*.

A primeira ampliação é relativa à *Educação para a Cidadania* (temas transversais), que agora inclui um leque mais completo das previsões legais existentes, contendo algumas não indicadas anteriormente.

A segunda diz respeito às competências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito e que agora recebem uma análise mais acurada.

Quanto às atualizações, estas se referem às modificações introduzidas nas DCNs pelas Resoluções CNE/CES nº 1/2020 (prorrogação do prazo para implementação) e nº 2/2021 (alteração do texto do artigo 5º da Resolução nº 5/2018).

A presente edição atualiza, nesses aspectos, as seções específicas e também os diversos quadros presentes na parte textual do livro e nos seus apêndices.

Florianópolis, SC, inverno de 2021

Horácio Wanderlei Rodrigues

PREFÁCIO À SEGUNDA EDIÇÃO

Esta segunda edição possui, em relação à primeira, uma única modificação, qual seja a inclusão da referência ao artigo 8º, inciso IX, da Lei n.º 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), no qual está contida a obrigatoriedade da Educação em Equidade de Gênero.

Quando da redação da primeira edição não tinha conhecimento desse dispositivo legal que inclui, além da referida obrigatoriedade, também a obrigatoriedade da Educação em Direitos Humanos e da Educação em Equidade de Raça ou Etnia.

A presente edição atualiza, como base no dispositivo citado, a seção específica sobre a Educação em Políticas de Gênero e também os quadros sobre o PPC e o currículo existentes no corpo do livro e nos seus apêndices.

Florianópolis, SC, primavera de 2019

Horácio Wanderlei Rodrigues

PREFÁCIO À PRIMEIRA EDIÇÃO

A Educação Jurídica há muito tempo elegeu seu vilão, o currículo. Sua defasagem é vista, em grande parte, como a grande responsável pelos males historicamente presentes nos cursos de Direito. Como consequência, a maioria das propostas de reforma iniciam por essa instância, acreditando poder resolver um problema complexo por meio da edição de um novo marco regulatório e da implementação de uma *nova* estrutura curricular.

O vício da busca de soluções para problemas sociais, econômicos, políticos e culturais através de reformas legais instala-se, dessa forma, também nas propostas de soluções para os problemas existentes no âmbito da educação, no caso específico, a jurídica.

Após 190 anos de continuadas mudanças curriculares nos cursos de Direito, não se resolveu de forma efetiva nenhum dos problemas diagnosticados. Analisando a evolução temporal das alterações implementadas no âmbito dos currículos jurídicos – currículos mínimos e diretrizes curriculares –, é possível afirmar, claramente, que nenhuma delas acabou com os problemas historicamente apontados.

Com base nos resultados das experiências mais recentes, de 1994 e 2004, afirmo que isso ocorre porque a hipótese de corrigir a educação jurídica através da simples alteração da matriz curricular dos cursos de Direito é equivocada. A introdução, supressão ou alteração de componentes curriculares não são capazes, isoladamente, de solucionar problemas de compreensão e de intervenção na realidade.

Entretanto, a alteração ou substituição do currículo continua sendo vista ainda, regra geral, como a solução adequada para os problemas apresentados pelos cursos de Direito. Essa visão equivocada ignora as questões estruturais que envolvem, entre outros, problemas de ordem epistemológica, cultural, social, política e econômica.

Não há como negar que as proposições que buscam inserir nos cursos de Direito um trabalho efetivo no desenvolvimento de compe-

tências são extremamente válidas. Também o são as proposições que buscam melhorar a qualidade das práticas jurídicas e do trabalho de curso; da mesma forma, aquelas que buscam criar currículos mais flexíveis. Alterações formais não são, entretanto, suficientes.

O conhecimento adquirido como pesquisador dessa área, somado a duas décadas exercendo cargos administrativos e aproximadamente dez anos prestando consultorias para cursos de Direito, permitem-me constatar que:

- a) a reforma ou substituição de currículos é, de forma isolada, insuficiente e incapaz de corrigir os problemas que se apresentam na educação jurídica, como já demonstrado pela teoria educacional e pela história concreta dos cursos de Direito brasileiros;
- b) embora insuficiente, a reforma ou elaboração de um novo currículo guarda um importante aspecto simbólico, por configurar, em tese, a substituição de uma estrutura velha por uma nova, o que, regra geral, cria uma expectativa positiva;
- c) reformas curriculares podem gerar produtivas avaliações e diagnósticos internos sobre a situação dos cursos; esse olhar e as reflexões e debates que os sucedem podem ser mais importantes do que a própria alteração curricular que lhes serve de pretexto.

Sem a tomada de consciência sobre a insuficiência das alterações e substituições curriculares, haverá, sucessivamente, novas e novas reformas, como as tantas que já se fizeram nos mais de 190 anos de existência da educação jurídica nacional, e que de concreto muito pouco produziram de avanços no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade da formação de seus egressos.

É necessário enfrentar questões que dizem respeito ao próprio objeto de ensino-aprendizagem e a percepção de como o Direito pode resolver os conflitos existentes. Hoje os profissionais do Direito são preparados prioritariamente para trabalhar com instrumentos processuais estruturados em uma lógica de solução do conflito pela subjugação e derrota do outro; um modelo que formalmente extingue o conflito, porém o mantém indefinidamente no espírito do derrotado.

Esse ponto exige uma revisão dos nossos conceitos culturais, como sociedade, no sentido de passar a ver o outro como companheiro de jornada dentro de uma existência que, se não for solidária, em

todos os níveis, poderá levar à destruição do planeta e da própria espécie humana.

É necessário superar o individualismo, esse velho conhecido dos juristas, amplamente difundido nas salas de aula dos cursos de Direito, e colocar no seu lugar a solidariedade, em reconhecimento à interdependência existente no âmbito dos diversos sistemas em que a espécie humana se faz presente.

É necessário, ainda, preparar de forma mais adequada os egressos dos cursos de Direito para o mercado de trabalho. Nesse aspecto surge uma pergunta de difícil resposta: o que, afinal, é profissionalizar o jurista?

Não há uma profissão de jurista, mas sim várias funções que são desempenhadas pelos egressos dos cursos de Direito, entre as quais cumpre destacar: advogados – profissionais liberais e empregados, procuradores e advogados públicos, assessores e consultores jurídicos –, membros do ministério público, magistrados, delegados, auditores, professores e pesquisadores.

É preciso, então, nesse contexto, que se pense a educação jurídica numa perspectiva de futuro. As novas tecnologias, com seus robôs geridos pela inteligência artificial, estão levando à extinção profissões e especialidades anteriormente desempenhadas por humanos, agora não mais necessárias, e ao surgimento de novas.

Da constatação histórica da insuficiência dos currículos como lista de disciplinas, nasceu a necessidade de um planejamento educacional mais amplo para os cursos. Surgiu o projeto pedagógico, instrumento bem mais amplo que o currículo. No projeto pedagógico, a concepção e estruturação do curso deve ser adequada aos contextos institucional, espacial e temporal.

Os cursos de Direito, diante das novas realidades e tecnologias emergentes, devem construir projetos pedagógicos que olhem para a frente, de forma prospectiva, e utilizar estratégias didático-pedagógicas que desenvolvam as novas competências. Há a necessidade de uma educação que além de renovada garanta a autonomia dos sujeitos.

Só um processo de educação continuada torna possível a sobrevi-

vência profissional em um mundo em rápida mutação, de economia e conhecimentos globalizados, com crescente domínio das novas tecnologias baseadas na inteligência artificial.

A agilidade e a criatividade são elementos que o aluno precisa desenvolver ainda no âmbito do ensino de graduação, assim como o hábito de explorar novos métodos de organização profissional. Os projetos pedagógicos dos cursos de Direito do século XXI devem ser pensados considerando todas essas questões.

É necessário formar sujeitos dotados de autonomia e criatividade, com conhecimento teórico, dogmático e prático, consciência cidadã e ambiental, compromisso ético com os direitos humanos e com o futuro da humanidade, e que dominem as novas tecnologias da informação. Sujeitos preparados para auxiliar na construção de um mundo melhor e mais humano.

Nesse contexto, este livro não busca apresentar respostas prontas e acabadas. Seu papel é apontar problemas, realizar alertas e sugerir alternativas. As escolhas devem ser sempre das IES e seus corpos docentes e administrativos.

Ele é fruto de mais de 30 anos de pesquisas e reflexões sobre a educação jurídica e o Direito Educacional. Por essa perspectiva, ele é, pessoalmente, um ponto de chegada, não um ponto de partida. Atualiza e consolida livros e artigos já escritos sobre o tema, constituindo uma síntese do que produzi e também uma revisão de algumas posições anteriormente assumidas.

O seu texto está dividido em quatro capítulos ao longo dos quais o projeto pedagógico e o currículo são estudados à luz das novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito. Neles busco pensar o curso de Direito como um todo, visando principalmente a formação do profissional do futuro.

No que se refere especificamente ao projeto pedagógico, introduzo a discussão sobre a necessidade de substituição do atual modelo por alternativas que sejam mais adequadas aos novos tempos. Nessa lógica, proponho o projeto pedagógico por Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas – um modelo híbrido que tem por base o método

popperiano de tentativa e erro e a Aprendizagem Baseada em Problemas.

Relativamente ao diagnóstico dos problemas existentes no âmbito geral do Ensino do Direito e suas sucessivas reformas, já escrevi em livros anteriores e é tema que não vou retomar neste texto específico¹. Este trabalho tem objetivos de caráter mais técnico do que teórico, histórico ou crítico.

Quanto à formação docente e às questões didático-pedagógicas – planejamento, metodologias e avaliação –, serão elas objeto de um segundo livro a ser lançado no segundo semestre deste mesmo ano. Haverá ainda um terceiro, destinado especificamente à pesquisa e aos TCCs, incluindo graduação e pós-graduação, previsto para 2020.

Florianópolis, SC, verão de 2019

Horácio Wanderlei Rodrigues

1 Sobre essas questões ver os livros abaixo indicados, todos disponíveis para download em: https://www.dropbox.com/sh/eu7d39zqfe68tvw/AADhdGLVTRFg5YNW1vSOft_va?dl=0
 RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o Ensino do Direito no Século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.
 RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.
 RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.
 RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico: saber e poder**. São Paulo: Acadêmica, 1988.
 RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.
 RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito no Brasil**: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

LISTA DE SIGLAS

- AAP** – Atividades de Aproximação Profissional
ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas
AC – Atividades Complementares
ADF – Atividades Didático-Formativas
AE – Atividades de Extensão
CED – Comissão de Ensino do Direito (da OAB)
CEJ – Comissão de Educação Jurídica (da OAB)
CES – Câmara de Educação Superior (do CNE)
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEJ – Comissão Nacional de Educação Jurídica (do Conselho Federal da OAB)
CNJ – Conselho Nacional de Justiça
CNT – Código Nacional de Trânsito
CP – Conselho Pleno (do CNE)
DCA – Debate Crítico Apreciativo
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DEES – Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira
EARP – Ensino Aprendizagem pela Resolução de Problemas
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
IES – Instituição de Educação Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NDE – Núcleo Docente Estruturante
NPJ – Núcleo de Práticas Jurídicas
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil
OCC – Organização Curricular do Curso

ONG – Organização Não Governamental

PBL – Problem Based Learning

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC – Planejamento Estratégico do Curso

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

TC – Trabalho de Curso

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

LISTA DE QUADROS

Quadro de horários de um curso de Direito ABP

Quadro de horários de um curso de Direito EARP

Elementos do PPC – Resolução CNE/CES nº 5/2018

Elementos do PPC – outras normas vigentes

Conteúdos curriculares obrigatórios dos cursos de Direito

**Competências curriculares obrigatórias dos cursos de Direito
(por ênfase formativa)**

**Competências curriculares obrigatórias dos cursos de Direito
(por espécie)**

Conteúdos complementares sugeridos

Currículo do curso de Direito – estrutura tradicional

Currículo do curso de Direito – estrutura para ABP e EARP

Atividades curriculares obrigatórias dos cursos de Direito

Atividades curriculares não obrigatórias dos cursos de Direito

Núcleo de Práticas Jurídicas – exemplo de estruturação

Trabalho de Curso – possibilidades

Atividades Complementares – possibilidades

Atividades de Extensão – possibilidades

CAPÍTULO 1

DO CURRÍCULO AO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

O grau de complexidade do mundo contemporâneo exige que o ser humano utilize, em todos os momentos, sua capacidade de reflexão e planejamento. Através da reflexão pensa a realidade; com o planejamento, estabelece objetivos e estratégias que possibilitem sua atuação nessa mesma realidade.

O planejamento educacional é o estabelecimento dos objetivos e estratégias que possibilitem:

- a) ao Estado estruturar seus sistemas de ensino de forma a cumprir seu papel no campo específico da educação; esse planejamento se dá, em especial, através do Plano Nacional de Educação (PNE), no qual estão estabelecidas as metas e estratégias a serem alcançadas em um determinado espaço de tempo, cumprindo o que dispõe a Constituição Federal e as normas gerais da educação nacional;
- b) às Instituições de Educação superior (IES) cumprirem sua missão e desenvolverem suas atividades em atendimento às normas gerais da educação nacional e demais legislação aplicável, além de cumprirem a exigência constitucional de manutenção e elevação de qualidade; esse planejamento se dá, em especial, através do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que deve conter os objetivos e estratégias institucionais para um período determinado de tempo;
- c) a cada curso integrante de uma IES, considerando o respectivo PDI e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e demais legislação aplicável, elaborar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), contendo a sua completa estrutura organizacional e as formas pelas quais serão nele desenvolvidos os processos de ensino-aprendizagem e administrativos.

Esta primeira seção do livro, destina-se, em especial, a estabelecer o conceito de projeto pedagógico e também quais são as principais tendências atuais existentes quanto à sua definição por parte das IES. Nesse sentido, busca explicitar o que são projeto pedagógico tradicional, projeto pedagógico por aprendizagem baseada em problemas e projeto pedagógico híbrido.

1.1 DIRETRIZES CURRICULARES E CURRÍCULO

Expor as concepções adotadas de diretrizes curriculares e de currículo é o ponto de partida necessário para introduzir este capítulo. Também esclarecer alguns conceitos de currículo comumente utilizados nos trabalhos que tratam desse tema.

1.1.1 DIRETRIZES CURRICULARES

A expressão *diretrizes curriculares* foi utilizada pela primeira vez no Direito Educacional brasileiro na Portaria MEC nº 1.886/1994. Posteriormente, a competência para sua definição foi atribuída, pela Lei nº 9.131/1995, à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE).

As diretrizes curriculares são as orientações gerais definidas pelo órgão juridicamente competente e devem ser cumpridas pelas IES na elaboração dos projetos pedagógicos e currículos plenos de seus cursos. Nelas, está contida a exigência da elaboração do PPC e enumerados os elementos que o compõem.

Assim, as diretrizes curriculares contêm mais do que continham os antigos currículos mínimos, restritos, geralmente, à enumeração de conteúdos e eventuais atividades. Além da exigência do PPC, elas introduziram também, no âmbito dos componentes curriculares, as competências a serem obrigatoriamente trabalhadas pelos cursos.

1.1.2 CURRÍCULO

A categoria *currículo* é utilizada tanto para designar a forma de organização dos diversos componentes curriculares, sua estrutura formal, quanto para nomear o resultado dessa organização, o conjunto dos componentes curriculares expressamente previsto em uma estrutura curricular formal específica.

A Resolução CNE/CES nº 5/2018 não utiliza diretamente a categoria currículo. O objeto específico desse texto legal são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em Direito (art. 1º), entendidas como as orientações gerais a serem obrigatoriamente seguidas quando da elaboração dos currículos desses cursos.

Entretanto, diversos dispositivos dessa Resolução utilizam expressões que remetem ao currículo. São elas: (a) *estrutura curricular do curso*, que aparece no artigo 8º, parágrafo único; (b) *conteúdos curriculares*, presente nos artigos 2º, inciso II, e 5º, parágrafo 3º; (c) *componentes curriculares*, utilizada nos artigos 5º, parágrafo 3º, 6º, caput, 8º, caput e parágrafo único, 9º, caput, e 11, caput; (d) *diversificação curricular*, constante do artigo 5º, parágrafo 3º; (e) *atividades curriculares*, no artigo 7º, caput.

1.1.2.1 Currículo mínimo e currículo pleno

Currículo mínimo é o conjunto dos componentes curriculares, fixado pelo órgão legalmente competente, que deve obrigatoriamente estar incluído em todos os currículos plenos dos cursos da área específica. Portanto, é aquele que é obrigatório para as IES. Estas, ao elaborarem seus currículos plenos, devem necessariamente contemplar os componentes curriculares nele indicados.

Currículo pleno é o conjunto dos componentes curriculares que formam cada curso concretamente existente. É, ao currículo pleno, que se vincula o aluno quando se matricula em um curso e IES específicos. E é esse o currículo que ele deverá integralizar para concluir o curso e obter a titulação desejada.

1.1.2.2 Currículo oculto e currículo oficial

O *currículo oficial* é aquele que consta dos documentos formais das IES, enquanto o *currículo oculto* é o que efetivamente se materializa nas salas de aula. Nesse sentido, o currículo oculto não é propriamente um currículo, mas sim a forma que um determinado currículo pleno assume na realidade do dia a dia do processo de ensino-aprendizagem.

A expressão *currículo oculto* é utilizada para fazer referência ao que efetivamente ocorre nas salas de aula, mas que não consta nos documentos oficiais. Na prática pedagógica, os conteúdos e atividades formalmente listados no currículo pleno nem sempre são efetivamente ministrados, trabalhados ou orientados pelo corpo docente que, em nome da liberdade de ensinar, acaba muitas vezes modificando, no mundo real, o que foi projetado quando da discussão e elaboração do currículo oficial.

Esse é um vício mais comum em PPCs tradicionais, elaborados fundamentalmente com base na ideia de que um curso é formado por um conjunto de conteúdos desdobrados no currículo pleno sob a forma de disciplinas e atividades e que devem ser repassados aos alunos.

Nesse contexto, quando o docente não concorda com o conteúdo estabelecido na ementa de uma determinada disciplina, há a tendência de o substituir por aquele que considera ser o correto.

Essa prática, comum nos Cursos de Direito, é absolutamente equivocada. A *liberdade de ensinar* não significa liberdade do docente ministrar aquilo que bem entender, mas sim a autonomia pedagógica que ele possui para tratar os conteúdos previamente definidos para o curso.²

Ao agir assim, o docente acaba prejudicando o curso e, especialmente, a formação dos alunos. Estes acabam não tendo acesso aos conteúdos previamente determinados, os quais, na maioria das vezes, fundamentais para o estudo de outros conteúdos trabalhados posteriormente.

É essa prática que gera também, em muitas situações, a repetição ou sobreposição de conteúdos em momentos diversos do curso. Quando cada docente acredita ter o poder de definir o que deve e o que não deve ensinar, o planejamento curricular é substituído pelo improvisado e suas consequências.

1.1.3 CURRÍCULO MÍNIMO DOS CURSOS DE DIREITO

As atuais diretrizes curriculares não fazem mais referência a currículo mínimo (como ocorria na Resolução CFE nº 12/1983) e nem a conteúdos mínimos (como ocorria na Portaria MEC nº 1.886/1994). Entretanto, independentemente da não utilização da expressão, as DCNs

2 Sobre liberdade docente de ensinar e liberdade de cátedra vide: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Direito Educacional brasileiro e a liberdade docente de ensinar. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandoná (orgs.). **Educação, Ensino Jurídico e inclusão no Estado Democrático de Direito**. Maringá, PR: IDDM, 2017. p. 19-68. Disponível em: http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Educacao_Ensino_Juridico_Inclusao_Estado_Democratico_Direito_19.pdf
RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. Da liberdade de cátedra à liberdade acadêmica: alcance e limites da liberdade docente na Constituição Federal de 1988. In: CAULA, Bleine Queiroz et al. (org.). **Diálogo ambiental, constitucional e internacional**. Fortaleza: Premium, 2014. v. 2. p. 213-238. Disponível em: <http://www.dialogoaci.com/publicacoes>

mantêm, de fato e de direito, um currículo mínimo.

A Resolução CNE/CES nº 5/2018 inclui 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 as atividades de extensão.

O nome disso é *currículo mínimo*. Diversa não pode ser a interpretação tendo em vista que esses componentes curriculares são obrigatórios para todos os cursos de Direito, de todas as IES. É equivocada, portanto, a afirmação de que não existem atualmente currículos mínimos, mas apenas diretrizes curriculares.

1.2 PROJETO PEDAGÓGICO

O projeto pedagógico constitui-se no planejamento que uma IES faz para um determinado curso. Nele, além de conteúdos e competências, distribuídos nas disciplinas ou módulos e nas atividades que compõem o currículo pleno, é necessário indicar também como serão trabalhados, efetivamente, durante o desenvolvimento do curso, os diversos componentes curriculares.

Atualmente o que existe, regra geral, são projetos pedagógicos meramente descritivos, documentos formais sobre o curso, com pequenas menções de como ele efetivamente será administrado pedagogicamente para que atinja seus objetivos. Desse modo, apenas formalmente podem ser chamados de projetos pedagógicos. Em termos materiais, não há atualmente, com raríssimas exceções, projetos pedagógicos propriamente ditos.

Nas duas últimas décadas assistimos à transição da elaboração de currículos plenos para a edição de projetos pedagógicos formais. É chegada a hora de um novo salto: dos projetos pedagógicos formais para o planejamento educacional efetivo através de projetos pedagógicos materiais.

Para isso, é preciso que se adote um modelo de projeto pedagógico que permita a necessária autonomia aos professores, mas, ao mes-

mo tempo, não a permita em excesso. O excesso de autonomia docente pode levar, em determinadas situações, à parcial ou completa descaracterização do que foi pensado para o curso.

1.2.1 PROJETO PEDAGÓGICO TRADICIONAL

Sobre o *projeto pedagógico tradicional* não há muito o que dizer. Ele 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.

Contempla, dessa forma, a listagem de disciplinas ou módulos que contém os conteúdos mínimos definidos nas diretrizes curriculares, com as respectivas ementas, e a listagem dos demais componentes curriculares obrigatórios, devidamente acompanhados, quando necessário, de suas respectivas regulamentações.

Dois dos principais problemas dos projetos pedagógicos tradicionais, com ou sem a indicação de competências, são:

- a) a falta de integração entre as disciplinas ou módulos, principalmente entre as da perspectiva formativa geral e as das demais perspectivas formativas;
- b) a excessiva autonomia dos docentes relativamente às disciplinas ou aos módulos pelos quais são responsáveis.

Relativamente ao segundo desses problemas, as formas de controle dessa autonomia, através das ementas, programas e planos de ensino aprovados pelos órgãos colegiados, raramente conseguem impedir que os docentes incorporem, a cada ano, novos conteúdos e/ou excluam parte dos conteúdos previstos, de forma indisciplinada e relativamente anárquica.

Nesse contexto, as avaliações são, geralmente, restritas à esfera cognitiva, administradas apenas pelo docente que as faz, segundo seu critério de importância, muitas vezes exigindo esforço descabido ou esforço insuficiente por parte do aluno, resultando, respectivamente, na prática de *estratégias pedagógicas terroristas* ou no *pacto de mediocridade*. Ou seja, na prática o modelo tradicional de projeto pedagógico é pulverizado, possuindo cada membro do corpo docente o seu próprio projeto.

Contemporaneamente é comum falar em *projeto pedagógico por competências*. Esse modelo, entretanto, não tem se mostrado na realidade institucional muito mais do que um projeto pedagógico tradicional ao qual se adicionam as competências que deverão ser desenvolvidas, bem como as formas e os meios pelos quais serão trabalhadas, visando atingir a formação profissional adequada ao perfil proposto para o egresso.

Nessa espécie de projeto, as competências são ainda desenvolvidas fundamentalmente dentro de um currículo pleno definido sob a forma de uma lista de disciplinas ou módulos e atividades. Elas são trabalhadas de forma compartimentalizada por cada professor em seu espaço de domínio ou, então, constam apenas formalmente no projeto pedagógico.

1.2.2 PROJETO PEDAGÓGICO ABP³

A *Aprendizagem Baseada em Problemas* (ABP)⁴ é uma estratégia didático-pedagógico centrada no aluno. Os componentes do projeto pedagógico tradicional, que permanecem em um projeto pedagógico ABP, são aqueles que se caracterizam como atividades e não como conteúdos.

O método básico de aquisição de conhecimentos em um currículo ABP é o estudo individual dos alunos, orientado pelas discussões de problemas realizadas nos grupos tutoriais. As práticas profissionais, os trabalhos de conclusão e as atividades complementares são mantidos, visando ao desenvolvimento dos conteúdos e competências que lhe são inerentes. Algumas conferências são oferecidas como forma de possibilitar aos alunos uma visão geral sobre determinados temas que apresentem um maior grau de dificuldades.

O uso de computadores e de boas bibliotecas é indispensável na ABP. O fundamental, entretanto, é a sensibilização do corpo docente para o deslocamento da ideia de *ensino* pelo professor para a de *aprendizagem* pelo aluno.

3 Texto elaborado tendo por inspiração as informações contidas no site do Curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina, em sua versão de 2004 (o link à época era <http://www.uel.br/ccs/pbl>; atualmente esse link encaminha para outra página e o texto, então existente, não está mais a disposição). Também foram importantes os diálogos com docentes e alunos ocorridos em uma visita realizada ao curso de Medicina da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) no início dos anos 2000 e as palestras e eventos assistidos. Merece destaque a reunião realizada, em 2013, com a Coordenadora Pedagógica do Curso de Medicina da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), professora Giana Diesel Sebastiany.

4 Tradução da denominação em inglês: *Problem Based Learning* (PBL).

A ABP requer organização, dedicação e aperfeiçoamento constante do corpo docente. No entanto, muitos docentes sentem-se ameaçados ao não visualizarem o perfil clássico de suas disciplinas no currículo do curso. Há também a necessidade de docentes de todas as especialidades, sem os quais o bom desenvolvimento da ABP fica inviabilizado.

Embora exija dedicação e esforço para sua construção e supervisão, como resultado final, a ABP libera tempo para as atividades de pesquisa e extensão, as quais muitas vezes impossibilitadas pela rotina das atividades de sala de aula existentes em um curso tradicional.

Um projeto pedagógico ABP é agregador de conhecimentos e objetiva apresentar, aos alunos, os conteúdos de modo integrado. Como em qualquer projeto, o primeiro momento é a determinação de seus objetivos.

Não há a divisão do currículo em disciplinas, mas sim em módulos. Também não há a divisão clássica entre ciclo básico e ciclo profissional, ou a separação dos conteúdos da perspectiva formativa geral daqueles que integram a perspectiva formativa profissional.

Nele a interdisciplinaridade é real e não apenas formal. A integração dos conteúdos ocorre nos temas. Os alunos, para atingirem os objetivos de aprendizado traçados nos grupos tutoriais a partir da discussão dos problemas, têm de buscar, pela pesquisa, os conteúdos que em um projeto pedagógico tradicional estariam em diversas disciplinas.

A formação prática, em um currículo ABP, é semelhante à formação prática em um currículo comum. As competências adquiridas através da ABP facilitam a inserção do aluno, que já domina as técnicas de estudos independentes, em atividades de prática profissional.

As atividades práticas devem ser estruturadas para oferecer aos alunos as possibilidades de desenvolverem as demais competências necessárias para o desempenho das profissões específicas da área.

O elemento central na ABP é o aluno. Ele é exposto a situações motivadoras nos grupos tutoriais, onde, por meio dos problemas, é levado a definir objetivos de aprendizado cognitivo sobre os temas do currículo. O objetivo é a diversidade, ao contrário da unicidade do co-

nhcimento do professor.

Em um projeto pedagógico ABP, o aluno tem menos tempo comprometido com atividades formais; isso possibilita que ele regule melhor seu tempo para os estudos. Se ele não estudar, não conseguirá obter os resultados.

Além disso, nesse modelo há uma cobrança recíproca entre os colegas, pois a falta de estudo por parte de um dos componentes compromete a qualidade do grupo tutorial, com prejuízo para todos.

Um dos fundamentos principais da ABP é que o aluno deve aprender a aprender, possibilitando assim que ele busque o que precisa através da pesquisa nos mais diversos meios de difusão do conhecimento disponíveis. O processo de ensino-aprendizagem deve levar o aluno a conhecê-los e a dominá-los, tornando-se capaz de utilizá-los adequadamente.

1.2.2.1 Definição do currículo em um projeto pedagógico ABP

Definidos os objetivos do curso, é elaborado um elenco de situações que o aluno deverá dominar. Esse elenco é analisado, situação por situação, para que se determine quais conhecimentos o aluno deverá possuir para cada uma delas. Esse elenco constitui o conjunto dos temas de estudo. Estes temas são agrupados em módulos, por afinidades; no entanto, cada tema será desmembrado em problemas a serem discutidos em um grupo tutorial.

O currículo com certeza não poderá esgotar todo o conteúdo da área dentro do tempo de duração do curso de graduação. Isso seria impossível. A esfera cognitiva, que no currículo tradicional é representada pelo conjunto de disciplinas, no currículo ABP deve ser formada por situações de estudo suficientes para capacitá-lo a procurar o conhecimento por si mesmo quando se deparar com uma situação-problema ou um caso prático desconhecido.

Em um currículo ABP, o tema é a estrutura mínima do conteúdo programático. O currículo, nesse modelo, é estruturado por meio de módulos temáticos que se constituem de temas afins, como dito anteriormente. Um módulo temático não é uma matéria ou disciplina, mas contém os conteúdos necessários para o entendimento de uma situação

dada, pertencentes as mais diversas áreas do conhecimento.

Os módulos temáticos devem reunir temas derivados do conjunto de conhecimentos e competências previstos como necessários para a formação do profissional pretendido pelo currículo.

Os professores especialistas devem participar, de forma efetiva, dessa fase de estruturação do currículo e da proposição dos temas. Os temas são apresentados aos alunos nos grupos tutoriais, por meio de problemas.

O currículo ABP sofre revisão permanente a partir da retroalimentação feita à *comissão de currículo* pelos tutores, pelos supervisores das atividades práticas, pelos orientadores de trabalhos de conclusão e pelas avaliações cognitivas e de competências.

A *comissão de currículo* é uma comissão mista de professores e alunos, de caráter permanente, que se renova em tempos regulares. Suas obrigações incluem a proposição do currículo e de suas atividades, a supervisão do desempenho dos tutores e do processo e metodologias de ensino-aprendizagem. Compete-lhe, também, propor as estratégias de avaliação.

Embora de caráter permanente, há um rodízio regular dos membros do corpo docente do curso na sua formação. Geralmente a substituição não é completa a cada renovação, mas parcial, de modo que a comissão mantenha uma parcela dos membros da composição anterior, visando conservar a memória histórica necessária para o bom desenvolvimento do projeto pedagógico ABP. Esse método de substituição alia experiência e renovação, permitindo que a revisão permanente do currículo tenha continuidade.

Em termos de organização formal dos temas em um currículo ABP, a proposta apresentada no terceiro capítulo deste livro, na seção 3.2.2, pode servir como exemplo.

1.2.2.2 Problema e seu papel em um projeto pedagógico ABP

Os *problemas* são o *elemento central em um currículo ABP*. Cada problema é proposto para o desenvolvimento dos estudos sobre um tema específico do currículo. Esse tema é parte de um módulo temático, jun-

tamente com outros temas afins.

O *objetivo* de todo *problema* é suscitar uma discussão produtiva no grupo tutorial. Ao fim dessa discussão, os alunos devem eleger objetivos de estudo que permitam o aprofundamento de seus conhecimentos sobre o tema gerador do problema. Um bom *problema* deve ter as seguintes *qualidades*:⁵

a) ser simples e objetivo, evitando pistas falsas que desviem a atenção do grupo do tema principal; um enunciado muito complexo propõe muitas situações-problema em seu interior, torna difícil a visualização da questão principal proposta e deságua em um número muito grande de objetivos de aprendizado, desmotivando o estudo;

b) ser motivador, despertar o interesse do aluno pela sua discussão; um bom problema deve propor situações sobre as quais o aluno já tenha algum conhecimento prévio; os primeiros problemas de um módulo temático devem referir-se a situações que os alunos já tenham vivenciado na prática, em sua própria vida ou em módulos temáticos anteriores; uma situação totalmente nova e desconhecida impede a discussão do grupo já que nenhum de seus membros poderá oferecer qualquer contribuição para sua compreensão.

Frequentemente se confunde um problema com um caso prático. Nas práticas profissionais, os alunos serão confrontados com casos reais ou simulados; trata-se de um aprendizado baseado em casos⁶. Nos grupos tutoriais, deve-se evoluir da discussão de problemas muito simples para problemas semelhantes a casos.

Um problema pode ser completamente diferente de um caso prático e é construído para propor a discussão de um tema específico. O problema tem de estar relacionado intimamente ao tema que se quer desenvolver, de modo que sua discussão conduza o grupo a eleger objetivos de aprendizado que permitam o aprofundamento de seus conhecimentos sobre ele.

Se, após uma seção do grupo tutorial, os objetivos de aprendiza-

5 Conforme: UEL, *Problem Based Learning*.

6 No curso de Direito é possível trabalhar com casos simulados ou reais no âmbito do NPJ. Também é possível utilizar no processo de ensino-aprendizagem o Método do Caso, sobre qual pode ser consultado o seguinte trabalho: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BORGES, Marcus Vinícius Motter. O método do caso na educação jurídica: a elaboração e aplicação de casos no processo de ensino aprendizagem em cursos de Direito. **Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, UERJ, v. 9, n° 3, 2016. p. 1363-1388. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/quaestioiuris/article/view/19979>

do que os alunos elegeram forem diferentes daqueles imaginados pelo grupo propositor do problema, então esse problema não serve para a discussão daquele tema. Deve ser refeito ou substituído.

O problema deve ser exposto ao tutor e aos alunos de modo diferente. Os alunos devem receber o enunciado e as referências dos recursos educacionais disponíveis – bibliografia, recursos audiovisuais (vídeos, filmes), endereços de páginas da internet, etc. O tutor deverá receber todas essas informações mais um resumo do que se pretende com o problema e quais objetivos de aprendizado os alunos devem atingir.

O desenvolvimento dos problemas é de responsabilidade da *comissão de elaboração de problemas*. Esses, como já dito, propõem situações para discussão que devem levar ao desenvolvimento do tema para o qual foram propostos.

A *comissão de elaboração de problemas* é uma comissão de caráter permanente, renovada periodicamente em sua composição. Deve reunir um grupo de professores representativo das diversas áreas incluídas no PPC e habilitado na técnica de propor problemas adequados ao desenvolvimento dos temas elaborados pela comissão de currículo. Recebe retroalimentação contínua dos tutores, dos alunos e dos resultados das avaliações dos módulos temáticos.

Eventualmente os conhecimentos necessários à solução de problemas específicos poderão ser aprofundados através de conferências, palestras, painéis ou seminários oportunamente oferecidos. Essas atividades deverão ser desenvolvidas ou coordenadas por especialistas com amplo domínio sobre o tema e terão a finalidade de aprofundar o conhecimento adquirido.

1.2.2.3 Grupo tutorial na ABP

O *grupo tutorial* é fundamental para o funcionamento da ABP. No grupo, são apresentados aos alunos os problemas pré-elaborados pela *comissão de elaboração de problemas*, os quais deverão atender às determinações curriculares e, dentro de um módulo temático, abordar um tema específico.

A discussão dos problemas deve levar os alunos a formular ob-

jetivos de aprendizado. Problemas bem formulados devem contribuir para que o grupo de alunos eleja objetivos de aprendizado análogos aos imaginados pelos especialistas como necessários para o crescimento cognitivo dos estudantes relativamente àquele tema específico.

Um grupo tutorial é composto de um *docente tutor* e de 8 a 12 alunos. Dentre os *alunos*, um será o *coordenador* e outro o *secretário* da sessão tutorial. Deve haver, a cada sessão do grupo tutorial, o rodízio dos papéis de coordenador e de secretário entre os alunos do grupo, permitindo que todos ocupem essas funções.

A participação do *docente tutor* ocorre pelo tempo de um módulo temático, no qual são discutidos temas afins, e com duração definida, considerando o tema específico. O tutor deve ter, basicamente, duas características:⁷

- a) deve conhecer tecnicamente os temas do módulo temático do qual é tutor sem, entretanto, necessitar ser um especialista em cada um dos temas a serem desenvolvidos;
- b) deve conhecer muito bem o papel do tutor, a quem cabe abrir os trabalhos do grupo tutorial, conferir as presenças, observar criticamente a discussão e mediar eventuais conflitos.

Relativamente à primeira característica há inclusive a tendência, nas situações em que o tutor é especialista no tema, de ele se tornar professoral (começar a *dar aula*). Isso atrapalha o desenvolvimento do trabalho do grupo. De outro lado, o docente que não domina minimamente o tema não tem condições de reorientar a discussão do grupo quando ela se desvia do eixo proposto pelo problema.

Vale destacar ainda que, mesmo um tutor que conheça profundamente o tema, não poderá salvar a discussão quando o problema estiver mal estruturado ou não for adequado para atingir os objetivos propostos.

Quanto à segunda característica, o tutor deve estar atento para problemas que os alunos possam estar enfrentando. E, no papel de observador crítico, deve acompanhar atentamente as atividades dos diversos membros do grupo (coordenador, secretário e demais alunos) e a participação de todos nos debates e a qualidade da discussão.

7 Conforme: UEL, *Problem Based Learning*.

A interferência do tutor deve ser apenas a mínima necessária para que os alunos se atenham ao problema, corrigindo rumos quando a discussão se afastar do tema proposto. Deverá ter sempre por referência o enunciado do problema e os conhecimentos os quais possui sobre os objetivos de aprendizado que o problema propõe aos alunos.

Podem ser necessárias também interferências conjunturais, em função da ocorrência de conflitos ou disputas entre membros do grupo, da tendência de um dos membros de monopolizar a discussão e dar aula sobre o tema, do inconformismo de algum membro com o rumo tomado pela maioria dos outros membros, entre outras situações. Nessas ocasiões, é conveniente que o tutor interfira e aponte para o grupo o problema que está ocorrendo.

O tutor deve também conhecer muito bem a dinâmica do grupo tutorial e estar instruído sobre os objetivos do módulo temático que tutora, o que ocorre por meio de orientações escritas previamente preparadas pela *comissão de currículo*. Deve ainda ter conhecimentos sobre a estrutura do currículo, os recursos disponíveis para o estudo individual dos alunos e o sistema de avaliação empregado.

São de responsabilidade do tutor, a avaliação individual dos alunos, a avaliação crítica da qualidade dos problemas para um adequado retorno de informações à *comissão de elaboração de problemas* e a sugestão de correções de imperfeições observadas.

São qualidades do tutor, o interesse pelo trabalho do grupo, o respeito pela opinião dos alunos, a disponibilidade para a orientação e o incentivo ao trabalho. São defeitos, o desinteresse pelo trabalho do grupo, a tendência de dar aulas sobre o tema e o desconhecimento dos recursos disponíveis para que os alunos possam realizar seus estudos individuais.

Um currículo ABP, entretanto, não se resume a grupos tutoriais, como já destacado anteriormente. Há várias modalidades de ensino-aprendizagem de competências, há também conferências e outras atividades e eventos, bem como são mantidas as práticas profissionais, o trabalho de curso e as atividades complementares e de extensão.

Em todos esses momentos, os docentes participam do processo de ensino-aprendizagem acompanhando os alunos. Assim como é comum

que os alunos procurem os docentes para se integrarem em atividades de pesquisa ou de extensão.

1.2.2.4 Metodologia de 7 etapas da ABP

A discussão de um problema, na ABP, desenrola-se em dois momentos temporalmente distintos. No primeiro, o problema é apresentado e os alunos formulam objetivos de aprendizado a partir da sua discussão. No segundo, após estudos individuais, realizados fora do grupo tutorial, rediscutem o problema à luz dos novos conhecimentos adquiridos.

O *aluno coordenador* deve garantir que a discussão do problema se dê de forma metódica e que todos os membros do grupo participem da discussão. A *metodologia ABP* possui 7 etapas:⁸

- a) leitura do problema e identificação e esclarecimento de termos desconhecidos;
- b) identificação das questões propostas pelo enunciado;
- c) formulação de hipóteses explicativas para as questões identificadas no passo anterior (os alunos se utilizam nessa fase dos conhecimentos que já dispõem sobre o assunto);
- d) resumo das hipóteses, de forma sistematizada;
- e) formulação dos objetivos de aprendizado (trata-se da identificação do que os alunos deverão estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas);
- f) estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado;
- g) retorno ao grupo tutorial para rediscussão do problema com base nos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo individual.

O *aluno secretário* deve garantir que as várias etapas da discussão do grupo sejam convenientemente anotadas, de forma que o grupo não se perca na discussão e que não volte a pontos que já foram discutidos anteriormente.

Os outros *alunos participantes* devem se esforçar para realizar uma boa discussão do problema, de forma metódica, respeitando as diretrizes do coordenador do grupo.

8 Conforme: UEL, *Problem Based Learning*.

O *docente tutor* deverá garantir que o grupo funcione, que tenha coordenador e secretário, que todos participem e que a discussão não se distancie do tema, de forma que os alunos possam chegar aos objetivos de aprendizado imaginados para aquele problema, ou próximos a eles.

O tutor deve ter uma visão geral do módulo temático e específico de cada problema. É instruído por material adequado, preparado previamente, e conhece de antemão os objetivos de aprendizado pretendidos para cada problema. Não deverá, entretanto, impor esses objetivos e nem desvendá-los para os alunos.

Tampouco é esperado que ele dê uma aula para o grupo. Deverá exigir dos alunos que estejam atentos ao texto do problema e que a discussão respeite a sua redação. Como já dito anteriormente, deverá possuir um bom entendimento do tema em discussão, mas não é necessário que seja um especialista no assunto.

Uma sessão tutorial possui, em regra, duas etapas, cada uma de aproximadamente uma hora (essa duração depende do que foi definido no projeto pedagógico e também do grau de dificuldade do problema). Na primeira, realiza-se a etapa “g” (sétima) do estudo do problema iniciado na sessão anterior; na segunda, discute-se um novo problema. Geralmente há de duas a quatro sessões tutoriais por semana, sendo a participação obrigatória para os alunos do grupo.

A etapa “f” (sexta), estudo individual, desenrola-se fora do grupo tutorial. O aluno recebe orientações sobre os recursos de aprendizado à sua disposição (material bibliográfico, textos e informações disponíveis na internet, vídeos, docentes consultores, etc.). O uso desses recursos é de inteira responsabilidade do aluno, com total liberdade; também poderá optar pela busca de outros recursos, respeitando sempre os objetivos de aprendizado propostos dentro do grupo tutorial.

1.2.2.5 Avaliação na ABP

A *avaliação*, em um projeto pedagógico ABP, é fundamental para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem e de atualização e revisão do currículo. Todavia, não é um processo especial aplicável somente a esse modelo. Possui *duas finalidades*: a avaliação do aluno e a avaliação da qualidade dos trabalhos didático-pedagógicos.

Deve haver, no âmbito geral do processo de avaliação, *avaliações específicas* ao final de cada módulo temático com a finalidade principal de mensurar a sua qualidade em termos de conteúdo e desenvolvimento. Cada módulo temático deve levar os alunos a atingirem determinados objetivos no campo cognitivo e no desenvolvimento de competências; logo, essa avaliação deve permitir um diagnóstico de como foram – e se foram – atingidos esses objetivos.

Também deve haver *avaliações progressivas gerais*, em intervalos regulares, com o propósito de acompanhar o progresso da aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Um dos modelos possíveis dessa espécie de avaliação é a aplicação de uma prova comum a todos os alunos, independentemente da fase em que se encontrem, com um número fixo de questões que versem sobre todos os conteúdos do curso.

Um bom parâmetro para determinar a profundidade das questões e o balanceamento dos conteúdos nas avaliações progressivas gerais é o perfil determinado pelo PPC e as exigências presentes nas DCNs.

A *avaliação de competências* é constituída, em especial, pela observação metódica do desempenho do aluno no desempenho das competências esperadas para a fase do curso em que se encontra. Para cada situação preparada para a avaliação específica de competência, há uma banca que dispõe de um fluxograma de desempenho preparado especificamente para ela.

Essa avaliação geralmente requer um grande esforço do corpo docente, razão pela qual é feita com menos frequência do que a avaliação dos módulos temáticos e do que a avaliação progressiva geral. Um método aplicável é a gincana, com situações preparadas especificamente para o desempenho dessas competências.

Além das avaliações descritas, há também *avaliações informais dos alunos*, realizadas permanentemente pelos tutores nos grupos, as quais objetivam verificar o interesse, a conduta e a responsabilidade de cada aluno. Há ainda uma *avaliação permanente do curso* realizada pelos alunos através de suas representações na comissão de currículo e nos colegiados diretivos da escola.

A comissão de avaliação é composta somente por docentes e é inde-

pendente das outras comissões. Sua tarefa é gerenciar todos os módulos de avaliação empregados no curso. Também é permanente e renovável, na mesma forma das demais.

Em um projeto pedagógico ABP, é fundamental que o aluno receba retorno quanto ao seu desempenho nas avaliações, bem como quanto ao desempenho de seus colegas. A comparação de seu desempenho aos dos demais lhe permitirá avaliar se seu esforço está adequado ou inadequado e em que áreas de conhecimento precisa melhorar.

O gerenciamento de um projeto pedagógico ABP é uma atividade intensiva e contínua. Há comissões trabalhando permanentemente em aspectos variados do curso, corrigindo rumos, aperfeiçoando blocos temáticos, propondo novos problemas, gerenciando o desempenho de alunos e docentes. E esse gerenciamento, para ser adequado, depende de um processo de avaliação contínuo e pertinente.

Importa deixar claro, entretanto, que a existência dessas comissões não substitui os *órgãos diretivos*, que são os colegiados e conselhos das IES, superiores a elas em hierarquia, tais como os colegiados de cursos e os conselhos de ensino.

1.2.2.6 Prática jurídica e trabalho de curso em um projeto pedagógico ABP

Em projeto pedagógico ABP, as atividades de prática jurídica e o trabalho de curso mantêm características semelhantes às existentes em um projeto pedagógico tradicional.

No quarto capítulo, deste livro, apresento propostas concretas relativas a esses dois componentes curriculares. Elas são integralmente aplicáveis a um projeto pedagógico ABP.

1.2.2.7 Organização do quadro de horários de um projeto pedagógico ABP

A organização de uma semana letiva de um curso de Direito com projeto pedagógico ABP pode ser apresentada, a título ilustrativo, da seguinte forma:

Quadro de horários de um curso de Direito ABP				
2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Grupos tutoriais	Aulas e/ou conferências	Grupos tutoriais	Aulas e/ou conferências	Grupos tutoriais
Estudos independentes	Práticas Jurídicas	Estudos independentes	Atividades complementares e de extensão	Estudos independentes

O quadro apresentado acima tem apenas a intenção de demonstrar, de forma clara, que nesse modelo não cabe a organização por disciplinas. Nele é perceptível que as reuniões do grupo tutorial e os horários de estudos independentes ocupam grande parte do tempo.

A definição efetiva dessa distribuição apenas pode ocorrer em cada projeto específico, considerando suas especificidades. Não há como oferecer uma receita acabada de organização dos horários e distribuição das atividades válida para todo e qualquer curso que utilize a ABP.

1.2.3 PROJETO PEDAGÓGICO HÍBRIDO: A OPÇÃO DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES

As atuais diretrizes curriculares, bem como as anteriores, ao definirem, ao lado de conteúdos mínimos, perfil e competências igualmente obrigatórios, indicam a opção por um projeto pedagógico híbrido.

Em uma primeira leitura, pode parecer que a opção seja simplesmente por um projeto tradicional ao qual se adicionam competências. Entretanto, em uma leitura mais apurada da Resolução CNE/CES nº 5/2018 e do Parecer CNE/CES nº 635/2018, que lhe deu origem, fica claro que essa opção seria inadequada para materializar, em toda a sua abrangência, a nova proposta pedagógica a ser implementada.

Na prática, é impossível que um projeto pedagógico tradicional, mesmo que enriquecido pelo trabalho de competências, seja capaz de realizar toda a gama de formação exigida nas diretrizes curriculares. Elas requerem muito mais do que esse modelo é capaz de realizar.

Nesse sentido, entendo que para a plena efetivação da nova proposta pedagógica seja necessária, no mínimo, a construção de um pro-

jeto pedagógico híbrido, o qual contemple elementos de ambos os modelos anteriormente descritos.

1.2.4 PROJETO PEDAGÓGICO EARP

Em seção anterior, deste livro, apresentei a Aprendizagem Baseada em Problemas como possibilidade de organização curricular. Entretanto, a ABP propõe uma estrutura de funcionamento em termos de comissões e um número de alunos por tutor que podem ser irreais para os cursos de Direito, considerando o aumento de custo envolvido.

A proposta apresentada nesta seção, denominada de *Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas* (EARP), é de um projeto pedagógico híbrido que adota estratégias metodológicas e pedagógicas influenciadas pela obra de Karl Popper e pela ABP e que me parecem mais adequadas à realidade dos Cursos de Direito.

Sua inspiração é a Aprendizagem Baseada em Problemas, mas adota uma outra estratégia metodológica para a discussão dos problemas – em substituição à metodologia de 7 etapas e aos grupos tutoriais – baseada no método popperiano de tentativa e erro.

1.2.4.1 Projeto pedagógico EARP e o currículo dos cursos de Direito

Um projeto pedagógico pensado para viabilizar a EARP necessita apresentar seus conteúdos ao aluno de modo integrado. Não deve ocorrer, portanto, a divisão do currículo em disciplinas, mas sim em módulos temáticos interdisciplinares, tal como na ABP.

Inclusive não devem ocorrer divisões tais como ciclos básico e profissional, formações geral e profissional, conteúdos teóricos e práticos. A integração dos conteúdos deve ocorrer nos temas, que envolverão gradativamente aspectos teóricos e práticos, e o aprendizado pelo método de tentativa e erro na busca de soluções para os problemas apresentados para estudo.

Citando Popper, pode-se dizer que a ideia de que as diversas áreas do conhecimento existem por si mesmas,

[...] como campos de estudo ou ‘disciplinas’ distinguíveis entre si pela matéria que investigam, parece-me resíduo da época em que se acre-

ditava que qualquer teoria precisava partir de uma definição do seu próprio conteúdo. Na verdade não é possível distinguir disciplinas em função da matéria de que tratam; elas se distinguem umas das outras em parte por razões históricas e de conveniência administrativa (como a organização do ensino e do corpo docente), em parte as teorias que formulamos para solucionar nossos problemas tem a tendência de se desenvolver sob a forma de sistemas unificados. Mas essa classificação e essas distinções são superficiais e têm relativamente pouca importância. *Estudamos problemas, não matérias*: problemas que podem ultrapassar as fronteiras de qualquer matéria ou disciplina. (197-, p. 95-96, grifado no original).

No currículo tradicional, os campos de estudos estão representados pelos conjuntos de disciplinas. No currículo EARP, da mesma forma que no ABP, estão identificados pelo conjunto de temas de estudo, agrupados em módulos temáticos, por afinidades, sendo cada tema desdobrado em situações-problema, as quais o aluno deve estudar, analisar e buscar resolver.

O tema é a estrutura mínima em torno da qual se aglutinam os conteúdos e as competências, como ocorre em um projeto pedagógico ABP. O currículo, portanto, é estruturado por meio de módulos temáticos que se constituem de conteúdos afins.

Um módulo temático não é uma matéria ou disciplina, mas contém conteúdos de várias matérias ou disciplinas, necessários para o entendimento de uma situação dada.

Os módulos temáticos devem reunir temas derivados do conjunto de conhecimentos e competências previstos como necessários para a formação do profissional pretendido pelo currículo. Os temas serão apresentados aos alunos por meio de problemas.

É necessário, ainda, considerar que o currículo não poderá esgotar todo o conteúdo da área dentro do tempo de duração do curso de graduação. Temas e situações problemas envolvem os conteúdos fundamentais para a área, sem entretanto buscar exauri-los.

O desenvolvimento das competências que capacitem o aluno a agir de forma autônoma deve permitir que ele esteja preparado, ao final do curso, para enfrentar e solucionar os problemas reais que surgirem.

É recomendável adotar avaliações progressivas gerais em interva-

los regulares, com a finalidade de acompanhar o progresso da aquisição de conhecimentos por parte dos alunos.

Um dos modelos possíveis de avaliação progressiva, como indicado no projeto pedagógico ABP, é a aplicação de prova comum a todos os alunos, independentemente da fase em que se encontrem, com um número fixo de questões-problema que versem sobre todos os conteúdos do curso e que testem a aquisição e o desenvolvimento de competências.

O gerenciamento de um currículo EARP é uma atividade intensiva e contínua. Considerando as exigências do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), deve ser entregue ao denominado *Núcleo Docente Estruturante* (NDE) do Curso.

Esse gerenciamento implica também uma articulação de todo o corpo docente, tanto em sentido vertical (os docentes que trabalham com os mesmos conteúdos temáticos, mas em blocos sequenciais), como em sentido horizontal (os docentes que trabalham com diferentes conteúdos temáticos, articulados de forma interdisciplinar dentro de um mesmo bloco ou em blocos coexistentes no mesmo período letivo).

A participação do *docente* ocorre pelo tempo de um módulo temático, no qual são discutidos temas afins, e que tem sua duração definida considerando as necessidades do tema específico.

O docente, nesse contexto pedagógico, deve saber trabalhar em grupo, tendo em vista que um mesmo módulo temático envolverá, pelas suas características interdisciplinares, necessariamente um conjunto de áreas diferentes, mesmo que afins.

Em termos de organização formal dos temas em um currículo EARP, a proposta apresentada, no terceiro capítulo deste livro, na seção 3.3.2, pode servir como exemplo.

1.2.4.2 Metodologia EARP

A metodologia a ser utilizada no Projeto Pedagógico EARP conjuga elementos da ABP e do método de tentativa e erro popperiano. Ela foi pensada tanto para ser utilizada no âmbito de um projeto pedagógico específico quanto para ser utilizada individualmente por um professor, de forma isolada, em sua disciplina tradicional.

1.2.4.2.1 Tentativa e erro – a proposta popperiana

Popper acreditava que analisar a produção do conhecimento deveria ser o papel principal da Filosofia. Para ele o estudo do método pela Teoria do Conhecimento ou Epistemologia é o objeto central da Filosofia.

Em vários de seus trabalhos nessa área, externou a proposta que ele mesmo resumia no esquema quadripartido apresentado a seguir. Com ele, Popper substitui a tradicional busca pelas fontes do conhecimento pela descoberta e eliminação de erros.

$$P1 \Rightarrow TE \Rightarrow EE \Rightarrow P2$$

Nesse esquema, **P1** é o *problema inicial*; **TE** é a *teoria explicativa* (hipótese ou conjectura); **EE** é a *experiência empírica* (incluindo a observação); e **P2** é o *novo problema* oriundo dos resultados da experiência (na realidade podem ser vários novos problemas, P2, P3, P4, e, assim, sucessivamente).

O esquema global indica que partimos de um problema, quer de natureza prática quer teórica; tentamos resolvê-lo elaborando uma teoria possível na qualidade de solução possível – é o nosso ensaio; em seguida, ensaiamos a teoria, procurando fazê-la abortar – é o método crítico de eliminação de erros; em resultado desse processo surge um novo problema, P2 (ou, quem sabe, vários novos problemas). [...]. Resumindo, o esquema diz-nos que *o conhecimento parte de problemas e desemboca em problemas* (até onde for possível ir). (Popper, 2002, p. 23).

Segundo Popper, aprendemos fundamentalmente com os erros, porque embora a ciência – e também a tecnologia – não possam indicar aquilo que pode ser concretizado, podem apontar aquilo que não pode ser concretizado, através da seleção por eliminação. (1980).

Proponho esse esquema como ponto de partida para pensar uma estratégia de ensino-aprendizagem adequada à adoção de projetos pedagógicos híbridos nos cursos de Direito. Uma metodologia de estudo pela qual o aluno aprenda resolvendo problemas e não mais memorizando conceitos, normas e procedimentos.

A adoção do método de ensino-aprendizagem aqui proposto exige agir racionalmente. Coloca a necessidade de argumentar no lugar de buscar a adesão afetiva ou ideológica por meio do discurso e da

retórica. Segundo Popper:

[...] nossa educação intelectual, assim como nossa educação ética, é corrupta. É pervertida pela admiração do brilho, do modo porque são ditas as coisas, o que toma o lugar de uma apreciação crítica das coisas que são ditas (e das coisas que são feitas). (1998, v. 2, p. 284).

Em última instância, na busca de solução de problemas será sempre necessário decidir entre diferentes possibilidades – decidir é inevitável. Mas é necessário chegar a decisões através de argumentos racionais. Os argumentos apresentados devem ser passíveis de análise crítica e racional. (Popper, 1975).

Se, no processo de produção do conhecimento, nem sempre podemos justificar racionalmente uma hipótese (ou teoria), devemos, entretanto, sempre sermos capazes de justificar racionalmente uma escolha ou decisão. (Popper, 1975).

Para Popper, não há fontes autorizadas do conhecimento. (1975). Argumentos de autoridade, como acontece no Direito, não são argumentos cientificamente válidos, quer tenham por base determinados autores, quer tenham por base decisões de cortes superiores.⁹

O *Debate Crítico Apreciativo* (DCA) – denominação utilizada por Popper (2002, p. 24) – permite decidir quais explicações e soluções devem ser inteiramente eliminadas, quais devem ser parcialmente eliminadas e quais sobrevivem, mesmo que provisoriamente.

No âmbito dos processos de produção do conhecimento, a tarefa é buscar sempre hipóteses que melhor expliquem os problemas, indicando, assim, novas alternativas de solução. Essa atitude – denominada de *racionalismo crítico* – deveria, segundo Popper, ser a adotada no âmbito do ensino universitário.

A resposta correta à minha pergunta ‘De que maneira podemos esperar reconhecer e eliminar erros?’ parece-me ser: ‘Pela crítica às teorias e conjecturas dos outros e [...] pela crítica a nossas próprias teorias e tentativas de solução especulativas’. (De resto, tal crítica de nossas

9 A ideia popperiana de refutação merece algumas palavras ao se pensar especificamente na área de Direito. Ao trabalhar com a resolução de problemas, por tentativa e erro, eliminando gradativamente os resultados equivocados, não se pode ter certeza de chegar à verdade, mas é certo que se chega mais próximo dela. Além disso, há um aprendizado fundamental nesse processo, que é o de crítica: na área do Direito, tão importante quanto afirmar o direito que se acredita existir é saber criticar e refutar o direito afirmado pelo outro.

teorias é altamente desejável, mas não indispensável; pois, se não estivermos em condições de fazê-lo, outros o farão por nós).

[...]. Esta resposta resume uma posição que poderíamos chamar de '**racionalismo crítico**'. (Popper, 2006, p. 72, grifei).

Acredito, e muita gente acredita como eu, que todo o ensino de nível universitário (e se possível de nível inferior) devia consistir em educar e estimular o aluno a utilizar o pensamento crítico. (Popper, 1979, p. 65).

A atitude crítica exigida nesse processo caracteriza-se pela disposição de modificar a hipótese, testá-la e mesmo refutá-la. O senso comum até pode ser o ponto de partida, mas o instrumento do progresso é a crítica.

O impacto das teorias sobre a vida pode ser devastador. É necessário, portanto, testá-las através da crítica. Ser racional é possuir uma atitude crítica face aos problemas. E a atitude crítica é a atitude racional, uma atitude consciente de eliminação dos erros. (Popper, 197-, 1975, 2002).

Em oposição à atitude crítica, há a *atitude dogmática*, caracterizada por buscar confirmar sempre a hipótese aceita e afastar todas as tentativas de refutá-la. (Popper, 197-). Não se deve descartar o valor da atitude dogmática. É necessário que o conhecimento seja defendido da crítica sob pena de nenhum conhecimento ser corroborado e mantido estável por período de tempo suficiente para que a sociedade possa utilizá-lo e, por meio dele, avançar. (Popper, 1975).

Não descartar a atitude dogmática não pode significar, entretanto, sucumbir acriticamente a qualquer conhecimento. Significa apenas que a atitude dogmática é importante no âmbito do DCA. Não pode, entretanto, ser mantida em defesa de hipóteses já repetidamente refutadas.

Um método de ensino-aprendizagem que propicie o acesso ao conhecimento através do estudo de problemas permite, de um lado, o reconhecimento da precariedade do conhecimento – visto como provisório – e, de outro, possibilita o desenvolvimento da atitude racional e crítica – e com ela a negação do ceticismo e do pessimismo.

A cada passo adiante, a cada problema que resolvemos, não só descobrimos problemas novos e não solucionados, porém, também descobrimos que aonde acreditávamos pisar em solo firme e seguro, todas as coisas são, na verdade, inseguras e em estado de alteração contínua. (Popper, 1978, p. 13).

Reconhecer que todo o conhecimento é precário, no sentido de que não se pode afirmá-lo como verdade definitiva, mas apenas como verossimilitude, não significa que não se possa produzir conhecimento e mesmo corroborar teorias quando as mesmas não forem refutadas através da crítica intersubjetiva.

As salas de aula estão tomadas pelo discurso ideológico fácil ou por uma retórica emocional que busca o encantamento. Nesse contexto, a busca pela objetivação do conhecimento, através de instrumentos adequados, é essencial no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

A crítica intersubjetiva que busca a eliminação de erros dentro de um processo de tentativas de resolução de problemas caminha nesse sentido. A objetividade pura não existe; porém é possível construir um conhecimento objetivo, visto como aquele que resta corroborado – como aproximação da verdade – por não ter sido falseado.

1.2.4.2.2 Estratégia didático-pedagógica proposta – a metodologia EARP

Tendo como ponto de partida a proposta popperiana, a discussão de um problema utilizando a metodologia EARP desenrola-se em quatro etapas distintas:

Primeira etapa (etapas “a” e “b” da ABP)

Na primeira, a situação problema é apresentada aos alunos no grande grupo. É a fase **P1** do esquema popperiano. Nessa etapa, deve ocorrer a leitura do problema apresentado e a identificação das questões propostas pelo seu enunciado, bem como o esclarecimento de termos desconhecidos.

Segunda etapa (etapas “c”, “d” e “e” da ABP)

Na segunda, os alunos propõem hipóteses explicativas para cada questão específica contida no problema e identificam/formulam objetivos de aprendizagem. É a fase **TE** do esquema popperiano, neste caso ampliado para incluir os objetivos de aprendizagem. Essa etapa, inclui a apresentação, pelos alunos, de hipóteses explicativas para as questões identificadas no passo anterior – com base nos conhecimentos que já dispõem sobre o assunto. Também ocorre a identificação/formulação dos objetivos de aprendizado que permitirá o aprofundamento de seus conhecimentos sobre o tema gerador do problema e as questões que nele estão presentes. Essa etapa é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem; sem a sua adequada realização as

etapas seguintes estarão comprometidas.

Terceira etapa (etapa “f” da ABP)

Na terceira, são realizados estudos individuais e/ou em grupos de trabalho buscando testar as hipóteses propostas e adquirir novos conhecimentos que permitam alcançar os objetivos de aprendizagem. É um primeiro momento da fase EE do esquema popperiano, ampliado no que se refere ao alcance dos objetivos de aprendizagem.

Quarta etapa (etapa “g” da ABP)

Na quarta etapa – após os estudos individuais e/ou em grupos de trabalho realizados fora do grande grupo –, são rediscutidos em sala de aula, no grande grupo, o problema e as soluções hipotéticas apresentadas, agora à luz dos novos conhecimentos adquiridos. É um segundo momento da fase EE do esquema popperiano, todavia com a presença e participação de todos os alunos e com a análise apenas das hipóteses sobreviventes na etapa anterior. É ainda, nessa etapa, que há o processo mais aguçado de refutação e corroboração de hipóteses, bem como o surgimento de P2 (ou P2, P3, P4 ...).

Nessa divisão, três das quatro etapas ocorrem em sala de aula: as duas primeiras ocupam uma aula, e a quarta e última, uma ou mais aulas. Todas essas etapas podem ser iniciadas por trabalhos em pequenos grupos, seguido de uma mesa redonda, ou diretamente no grande grupo. A terceira etapa é extraclasse.

Na quarta etapa deve ser elaborado um consolidado final, com a participação de todos, no qual constem as conclusões e suas justificativas – um relatório com as hipóteses refutadas e corroboradas.

Os temas estudados através da metodologia EARP poderão ser aprofundados através de aulas expositivas ou de outras estratégias didáticas. Essas aulas terão por finalidade organizar e sistematizar o conhecimento adquirido.

O professor, na utilização dessa metodologia, deve conhecer muito bem a dinâmica dos grupos de trabalho e estar consciente dos objetivos da disciplina ou módulo pelo qual é responsável, efetuando o seu planejamento integral e a preparação adequada de cada uma das aulas.

Nessa metodologia, a elaboração de problemas que sejam pertinentes aos conteúdos e competências específicos fica também a cargo dos professores responsáveis pelo módulo, diferentemente do que ocorre na APB, onde há uma comissão encarregada dessa atividade.

Mas nada impede que essa elaboração seja entregue a um grupo de docentes. Em situações em que o curso possua diversas turmas, para as quais o mesmo módulo é oferecido, é recomendável que os problemas sejam elaborados com a participação dos docentes por elas responsáveis.

No entanto, relativamente às características e qualidades que os problemas devem observar, aplica-se o que já foi dito no item 1.2.2.2, quando tratei dessa questão no âmbito do projeto pedagógico ABP.

São qualidades indispensáveis ao professor, para trabalhar com essa metodologia, o interesse pelo trabalho dos pequenos grupos (quando for o caso) e do grande grupo, o respeito pela opinião dos alunos, a disponibilidade para a orientação e o incentivo à pesquisa.

São defeitos o desinteresse pelo trabalho dos grupos, a tendência de simplesmente ministrar aulas sobre o assunto e o desconhecimento dos recursos disponíveis para que os alunos possam realizar seus estudos individuais ou em pequenos grupos.

O professor deverá garantir que o grupo – ou grupos – funcione(m), que todos participem, e que a discussão não se distancie dos objetivos de aprendizagem propostos pelo problema, de forma que os alunos possam chegar, pelo debate crítico, à refutação ou corroboração das hipóteses inicialmente apresentadas, e que os objetivos de aprendizado identificados para aquele problema sejam atingidos. Também é desejável que os grupos de trabalho sejam formados por alunos com diferentes visões de mundo. Segundo Popper:

[...] o debate entre pessoas que perfilhem pontos de vista idênticos ou quase idênticos poderá ser mais fácil do que outro entre pessoas que sustentem opiniões diametralmente opostas ou bastante distintas. Mas só neste último caso é que a discussão originará algo com interesse. [...]. Mesmo não se chegando a acordo, as pessoas sairão mais esclarecidas do debate do que ao iniciá-lo. (2002, p. 160).

A divisão do grande grupo em grupos de trabalho será necessária, dependendo do número de alunos matriculados. Com um número de até aproximadamente 12 alunos, não é necessária a divisão.¹⁰ Desse número, até aproximadamente 24 alunos, é possível trabalhar com du-

10 Situação essa que se restringe, regra geral, a turmas de pós-graduação *stricto sensu*. Em cursos de graduação e mesmo de especialização esse número reduzido de alunos é praticamente inexistente; a exceção ocorre por conta de disciplinas optativas, mais comuns em IES públicas.

plas. Com número superior, é recomendável a divisão em trios ou em grupos de trabalho que devem chegar a um máximo de 6 integrantes.

Dentre os alunos que compõem os grupos em cada sessão de trabalho um será o coordenador e outro o secretário. Deve haver o rodízio dos papéis de coordenador e de secretário, a cada sessão, permitindo que todos as exerçam. O exercício dessas atividades permite o aprendizado de competências específicas.

Nessa opção metodológica, com a divisão do grande grupo em outros menores, os *alunos coordenadores de cada grupo de trabalho* devem garantir que a discussão do problema se dê de forma metódica e que todos os membros dos grupos de trabalho participem da discussão.

Já os *alunos secretários* devem garantir que as várias etapas da discussão nos grupos sejam convenientemente anotadas para serem relatadas no grande grupo, de forma que o grupo não se perca na discussão e que não volte a pontos que já foram discutidos anteriormente.

Quando não houver a divisão do grande grupo em grupos menores, poderá ou não ocorrer a indicação de um *aluno coordenador* e um *aluno secretário* com as mesmas funções já indicadas. Não havendo, o professor terá de exercer essas funções, ou apenas uma delas, indicando um aluno para a outra, ou utilizando um monitor ou estagiário.

É fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem seja positivo que todos os alunos estudem e participem ativamente, propiciando uma boa discussão do problema e das hipóteses explicativas, de forma metódica, respeitando as diretrizes definidas pelo professor ou coordenador do grupo.

A terceira etapa, o estudo individual ou em grupos de trabalho, desenrola-se preferencialmente como atividade extraclasse. Os alunos, para esse estudo, recebem orientações sobre os recursos de aprendizado a sua disposição (livros, periódicos, documentos, filmes, vídeos, páginas da internet, bloggers, docentes consultores, etc.).

O uso desses recursos é, com total liberdade, de inteira responsabilidade dos alunos e grupos de trabalho. Poderão, inclusive, optar pela busca de outros recursos além daqueles expressamente indicados, respeitando sempre os objetivos de aprendizado propostos den-

tro do grande grupo.

É necessário destacar que em todas as etapas no método apresentado, há a necessidade de manter a postura crítica e antidogmática. Segundo Popper:

[...] a atitude dogmática está claramente relacionada com a tendência para *verificar* nossas leis e esquemas, buscando aplicá-los e confirmá-los sempre, a ponto de afastar as refutações, enquanto a atitude crítica é feita de disposição para modificá-los – a inclinação no sentido de testá-los, refutando-os se isso for possível. (197-, p. 80).

Relativamente à avaliação dos conteúdos, devem ser adotadas estratégias que possibilitem verificar se os objetivos de aprendizagem foram efetivamente alcançados. Já a avaliação de competências é mais efetiva se for realizada através da observação metódica do desempenho do aluno na resolução dos problemas propostos.

Evidencia-se que a utilização do esquema popperiano no processo educacional, em especial nos cursos de graduação, não ocorre exatamente com as mesmas finalidades que no processo de pesquisa científica – característico dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em especial os programas de doutorado.

Na pesquisa científica, a regra é trabalhar com problemas para os quais ainda não se tem respostas, ou com problemas para os quais as respostas existentes são insuficientes ou se mostraram inadequadas.

Contudo, no processo de ensino-aprendizagem dos cursos de graduação, os problemas são construídos preponderantemente para que os alunos encontrem respostas pré-existentes para problemas para os quais já há hipóteses corroboradas – embora também seja possível a construção de novas hipóteses.

De acordo com Popper, não há oposição entre tradição e crítica; a tradição é condição para a crítica, a vida social exige tradição. (1981, 197-). Nesse sentido, na área do Direito, a recuperação histórica das discussões, legislações, decisões e seus reflexos na vida social são de suma importância no processo de refutação.

A metodologia EARP, construída sobre a proposta popperiana, busca integrar momentos fundamentais, hoje dispersos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem: o primeiro é a busca de solução

de problemas; o segundo é a utilização de um instrumental crítico e racional; e o terceiro é a objetivação do conhecimento que ocorre durante o processo como um todo – objetivação essa que ocorre no processo de crítica recíproca na busca de resolução dos problemas. A objetividade do conhecimento é o resultado social do Debate Crítico Apreciativo. (Popper, 1978, p. 23).

1.2.4.3 Avaliação em um projeto pedagógico EARP

O projeto pedagógico EARP não apresenta um modelo específico de *avaliação*, pensado especificamente para ele. É necessária, como já indicado na análise do projeto pedagógico ABP, a inclusão de *avaliações específicas*, ao final de cada módulo temático, e *avaliações progressivas gerais*, em intervalos regulares.

É importante lembrar que o perfil determinado pelo projeto pedagógico para o formando, a vocação do curso e as exigências presentes nas diretrizes curriculares nacionais em termos de domínios de conteúdos e competências devem balizar todo o processo de avaliação. Também é fundamental que o aluno receba retorno quanto ao seu desempenho nas avaliações.

1.2.4.4 Prática jurídica e trabalho de curso em um projeto pedagógico EARP

Em um projeto pedagógico EARP, as atividades de prática jurídica e o trabalho de curso mantêm características semelhantes às existentes em um projeto pedagógico tradicional.

No quarto capítulo deste livro, apresento propostas concretas relativas à prática jurídica e ao trabalho de conclusão. Elas são integralmente aplicáveis a um projeto pedagógico EARP.

1.2.4.5 Organização do quadro de horários de um curso de Direito EARP

A organização da semana letiva de um curso de Direito com projeto pedagógico EARP pode, exemplificativamente, ser realizada nos seguintes moldes:

Quadro de horários de um curso de Direito EARP				
2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Aulas e/ou conferências	Aulas e/ou conferências	Resolução de problemas em sala de aula	Aulas e/ou conferências	Estudos independentes
Aulas e/ou conferências	Práticas Jurídicas	Resolução de problemas em sala de aula	Atividades complementares e de extensão	Estudos independentes

Nessa proposta, há um equilíbrio entre metodologias ativas e aulas/conferências e são respeitados todos os percentuais restritivos previstos na legislação educacional. A definição de como articular as diversas atividades dentro do horário apenas pode ocorrer em cada projeto específico.

O quadro de horários apresentado tem o objetivo de demonstrar, de forma clara, que o currículo apresentado é flexível relativamente à sua implementação, permitindo, inclusive, a substituição gradativa das metodologias tradicionais pelas metodologias ativas.

Não há como oferecer uma receita acabada de organização dos horários e distribuição dos componentes curriculares aplicável a todo e qualquer curso. Cada realidade institucional e cada PPC possuem especificidades que impõem modelos específicos de distribuição dos componentes curriculares no quadro de horários.

CAPÍTULO 2

DIRETRIZES CURRICULARES E PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

O objeto deste capítulo é também o PPC, mas em uma abordagem diversa da contida no capítulo anterior. Vamos agora identificar todos os elementos que o compõem, quer por estarem estabelecidos nas DCNs do curso de graduação em Direito, quer por estarem contidas em outras normas jurídicas vigentes.

2.1 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

De uma forma sistematizada e objetiva, é possível afirmar que o *Projeto Pedagógico do Curso de Direito* deverá, com base no artigo 2º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, abranger os itens indicados no quadro que segue abaixo.

ELEMENTOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 5/2018		
ELEMENTOS	DISPOSITIVO	DESDOBRAMENTO
Contextualização e apresentação do curso	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 2º, I, art. 2º, § 1º, I, II, III	• planejamento estratégico • integração institucional, geográfica, política e social • concepção, objetivos e vocação do curso • perfil do formando • condições objetivas de oferta
Componentes curriculares	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 2º, II, art. 2º, § 4º, art. 3º, art. 5º, I, II, III, art. 5º, §§ 2º e 3º, art. 9º	• conteúdos ◦ perspectivas formativas geral, técnico-jurídica e prático-profissional ◦ educação para a cidadania (temas transversais obrigatórios)

Componentes curriculares	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 2º, II, art. 3º, art. 4º, I a XIV, art. 5º, III <i>in fine</i>	• competências ◦ cognitivas ◦ instrumentais ◦ interpessoais
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 2º, III, IV, VI, art. 2º, IX, X, XI, XII, art. 2º, § 3º, art. 5º, III, art. 5º, § 1º, art. 6º e §§ 1º a 6º, art. 7º, art. 8º e parágrafo único, art. 9º, art. 11	• atividades ◦ prática jurídica ◦ trabalho de curso ◦ complementares ◦ extensão ◦ aproximação profissional (quando houver) ◦ didático-formativas (quando houver)
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 2º, VII, VIII, art. 2º, § 1º, IV, art. 12, art. 13	• cargas horárias e organização acadêmica ◦ regime acadêmico de oferta ◦ cargas horárias dos conteúdos e atividades curriculares ◦ carga horária de integralização do curso ◦ tempo de duração do curso
Avaliação	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 2º, V, art. 2º, § 1º, VII, art. 10	• formas de avaliação do ensino e da aprendizagem • formas específicas e alternativas de avaliação interna e externa
Didáticos, integrativos e administrativos	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 2º, V, VI, VIII, IX, art. 2º, §§ 2º e 3º, art. 3º, parágrafo único, art. 5º, §§ 1º e 2º	• planejamento do processo de ensino-aprendizagem • metodologias (ativas) de ensino-aprendizagem • interdisciplinaridade • incentivo à inovação • integração entre teoria e prática • incentivo à pesquisa e à extensão e sua integração com o ensino • integração com a pós-graduação • mobilidade nacional e internacional • estratégias de internacionalização

Além das exigências constantes da Resolução CNE/CES nº 5/2018, deve a IES também incluir no PPC os elementos exigidos em outros textos legais que integram o direito nacional e no sistema de avaliação oficial.

ELEMENTOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO OUTRAS NORMAS VIGENTES		
ELEMENTOS	NORMA LEGAL	DESDOBRAMENTO
Contextualização e apresentação do curso	Constituição Federal, art. 205	desenvolvimento integral da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho
Componentes curriculares	Constituição Federal, art. 225, § 1º, VI Lei nº 9.795/1999 Decreto nº 4.281/2002 Resolução CNE/CP nº 2/2012	educação ambiental
	Lei nº 9.394/1996 (LDB), art. 43, VII Resolução CNE/CES nº 7/2018	extensão
	Lei nº 9.503/1997 (CNT), art. 76	educação para o trânsito
	Lei nº 10.741/2003 (Estatuto do Idoso), art. 22	educação para a terceira idade
	Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), art. 8º, IX Resolução CNE/CP nº 1/2004	educação das relações étnico-raciais
	Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), art. 8º, IX Resolução CNE/CP nº 1/2012	educação em direitos humanos

Componentes curriculares	Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), art. 8º, IX	• educação em equidade de gênero e problema da violência familiar e contra a mulher
	Lei nº 12.965/2014 (Marco Civil da Internet), art. 26	• educação digital
	Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), art. 28, III, XII e XIV Decreto nº 5.626/2005, art. 3º, § 2º	• educação inclusiva (temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento, disciplina de Libras, Sistema Braille)
	Portaria MEC nº 2.117/2019	• disciplinas na modalidade à distância
	Lei nº 9.394/1996 (LDB), art. 47	• número de dias letivos
	Resoluções CNE/CES nº 2/2007 e nº 3/2007	• carga horária do curso • tempo de duração do curso
	Lei nº 10.861/2004, art. 5º, § 5º	• Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)
Avaliação	Lei nº 10.861/2004	• Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)
	Portaria MEC nº 2.117/2019	• avaliação das disciplinas na modalidade à distância
	Resolução CNE/CES nº 7/2018, art. 10, art. 11, art. 12	• extensão
Didáticos, integrativos e administrativos	Portaria MEC nº 2.117/2019, art. 2º, § 1º, art. 4º, art. 5º	• metodologias utilizadas nas disciplinas oferecidas na modalidade à distância
	Lei nº 9.394/9996 (LDB), art. 47 e § 2º	• possibilidade de reduzir a duração do curso para alunos com extraordinário aproveitamento

O PPC, além da clara identificação de todos esses elementos, deve conter também a expressa indicação de como eles serão *operacionalizados* no mundo real; incluir formalmente cada um deles é insuficiente.

É necessário indicar as formas (estratégias, métodos, metodologias e técnicas) e os meios (recursos e instrumentos) através dos quais o que é dito será efetivado. Além de sinalizar como os seus conteúdos e competências serão trabalhados para que o profissional desejado seja efetivamente formado.

Não basta mais listar um conjunto de características e capacidades as quais o futuro profissional deverá ter incorporado ao final. É preciso demonstrar como o curso fará para que elas, de fato, sejam agregadas ao patrimônio pessoal do egresso.

As formas e os meios de operacionalização não precisam (e talvez nem devam) compor um item ou conjunto de itens em separado no corpo do projeto pedagógico. Eles devem ser demonstrados juntamente, de forma integrada.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO CURSO

Planejamento estratégico, integração institucional, geográfica, política e social, concepção, objetivos e vocação, perfil do formando e condições objetivas de oferta do curso são os elementos a serem trabalhados no âmbito do que aqui denominei contextualização e apresentação do curso.

Nesse espaço é necessário demonstrar como o PPC se enquadra no planejamento da IES e como cumpre o planejamento macro, contido nas DCNs, no PNE e nas demais normas nacionais de Direito Educacional.

É importante, nesse sentido, demonstrar no PPC o cumprimento de todas as exigências legais e administrativas aplicáveis. Quando se tratar de proposta de um novo curso, deve também conter as justificativas para sua criação.

Essa demonstração relativa ao cumprimento de todas as exigências legais e administrativas pode ser realizada de forma desdobrada, nos momentos específicos do PPC, em que melhor se encaixarem. Outra alternativa é criar um item próprio, com essa finalidade específica.

2.2.1 INTEGRAÇÃO INSTITUCIONAL, GEOGRÁFICA, POLÍTICA E SOCIAL

Todo curso existe dentro de uma IES e de um espaço geográfico e temporal. Igualmente, está situado em uma determinada realidade política, econômica, social e cultural. Esse contexto inclui, ainda, um conjunto normativo específico que lhe proporciona possibilidades e estabelece limites.

A *integração* do curso com o conjunto de realidades que integram esse contexto deve ser demonstrada no PPC. É necessário que ele demonstre como o curso efetivamente interage com o ambiente no qual está inserido e como com ele dialoga.

O primeiro elemento que diferencia um curso dos demais é exatamente a forma como ele se integra ao seu contexto. Sua concepção, objetivos e vocação só podem ser compreendidos a partir de sua contextualização.

2.2.2 CONCEPÇÃO, OBJETIVOS E VOCAÇÃO DO CURSO

Concepção, objetivos e vocação devem demonstrar quais são os elementos que diferenciam o curso específico que é objeto do PPC dos demais: quais são as suas impressões digitais, o que o individualiza no âmbito da educação jurídica.

A descrição da *concepção do curso* deve demonstrar, de forma clara, como ele foi pensado: características e peculiaridades. Essa concepção deve ser contextualizada, considerando sua inserção institucional, política, geográfica e social.

Quanto aos *objetivos* de qualquer curso, eles só podem ser adequadamente pensados depois de claramente conhecido o ambiente em que ele está inserido. Só é possível se ter clareza do que é desejado e das possibilidades de realizá-lo quando se considera o contexto.

Já a *vocação do curso*, em seu aspecto finalístico, materializa-se na busca de seus objetivos. Como fica claro, concepção, objetivos e vocação são elementos que apenas podem ser pensados em conjunto e se considerados o contexto e o ambiente em que o curso está inserido.

Concepção, objetivos e vocação do curso dialogam diretamente

com o perfil que se deseja para o formando e as competências que ele deve dominar ao concluí-lo. É importante, nessa lógica, destacar que esses elementos devem perpassar o PPC de forma transversal, aparecendo de forma expressa ou implícita em todos os aspectos e itens que o compõem.

Isto é, todos os itens do PPC, pensado como um sistema, devem ser articulados a partir da concepção, objetivos e vocação definidos para um curso devidamente contextualizado.

2.2.3 PERFIL DO FORMANDO

As DCNs definem um perfil amplo que deve ser buscado por todos os cursos de graduação em Direito do país. O perfil indicado demonstra claramente a necessidade de direcionar os cursos para o desenvolvimento de competências e não apenas para a apreensão de conteúdos.

Segundo o artigo 3º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, o perfil assegurado pelos cursos de graduação em Direito deve incluir:

- a) sólida formação geral e humanística;
- b) capacidade de análise;
- c) domínio de conceitos e da terminologia jurídica;
- d) capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais;
- e) domínio dos métodos consensuais de solução de conflitos;
- f) postura reflexiva e visão crítica;
- g) capacidade e aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica;
- h) capacidade de exercer o Direito, prestar a justiça e desenvolver a cidadania.

Uma leitura comparativa permite afirmar que foi mantido, em linhas gerais, o perfil definido na segunda metade da década de 1990 pela Comissão de Especialistas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), encarregada do *provão*.

Esse perfil já havia sido adotado anteriormente pela Resolução CNE/CES nº 9/2004. O texto agora editado possui alguns ajustes pontuais de redação e adicionam uma nova exigência: o domínio dos méto-

dos consensuais de solução de conflitos.

Como é perceptível, o perfil do formando a ser assegurado pelos cursos de Direito é apresentado através da enumeração de um conjunto de competências. Assim, parece que seria mais adequado que esses elementos fossem indicados em um único dispositivo, evitando repetições e mesmo eventuais conflitos normativos.

Cada IES, em seu PPC, poderá acrescentar, ao perfil indicado nas DCNs, aspectos atinentes à sua própria proposta, considerando a concepção, os objetivos e a vocação de seu curso, sem, entretanto, descuidar-se do perfil nacionalmente definido.

Uma observação final sobre o tema remete ao texto constitucional que, no artigo 205, estabelece que a educação possui compromisso com o desenvolvimento integral da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ou seja, a Constituição Federal estabelece três aspectos que devem ser assegurados no perfil de todos os egressos do sistema educacional brasileiro:

- a) o desenvolvimento integral como ser humano;
- b) o preparo para o exercício da cidadania;
- c) a qualificação para o trabalho.

Dessa forma, é necessário que o PPC indique também as formas e os meios pelos quais o curso de Direito assegura esse perfil geral. O cumprimento dessa norma constitucional exige, além da formação profissional, uma formação geral e interdisciplinar.

Sem essa formação ampla, o jurista não conseguirá captar o papel sócio-político-econômico-cultural desempenhado pelo Direito e suas especificidades nas complexas relações do mundo contemporâneo.

É necessário, de um lado, que a todo ser humano sejam propiciados os instrumentos necessários para seu pleno desenvolvimento e, de outro, que adquira a consciência de que vive em um mundo pautado pela interdependência no qual a cidadania deve ser exercida de forma solidária.

Os cursos de Direito, pelas suas especificidades, devem ser lugares privilegiados para o trabalho dessas ideias. E para isso não basta

apenas incluir conteúdos de *humanidades* ou criar uma ou mais disciplinas de ética. É necessário que as questões relativas a essa formação humana e cidadã perpassse o curso como um todo, de forma transversal.

É imprescindível, portanto, que o PPC demonstre quais serão as formas e os meios pelos quais será trabalhada a formação humana e cidadã dos futuros operadores do Direito. E isso deveria independer de qualquer exigência legal: é uma questão ética fundamental.

2.2.4 CONDIÇÕES OBJETIVAS DE OFERTA

As condições objetivas de oferta constituem o conjunto de informações relativas ao ingresso, à estrutura física e ao funcionamento do curso. De forma objetiva, é possível resumi-las nos seguintes itens:

- a) formas de ingresso (qual o processo seletivo utilizado);
- b) períodos de ingresso (bimestral, trimestral, semestral ou anual);
- c) dias letivos, turnos e horários de funcionamento;
- d) modalidade de ensino (presencial, semipresencial, à distância);
- e) espaços físicos (salas de aulas e de estudos, bibliotecas, auditórios, laboratórios, espaços docentes) e equipamentos disponíveis;
- f) número de vagas e de alunos por turma.

Devem esses elementos do projeto pedagógico guardarem relação direta com a vocação do curso e com as necessidades da comunidade destinatária. Essas informações permitem verificar as opções institucionais e sua compatibilidade com as promessas efetivadas no projeto pedagógico.

2.2.5 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DO CURSO

O Planejamento Estratégico do Curso (PEC) deve, necessariamente, dialogar com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que contém o planejamento estratégico da IES como um todo. A exigência desse planejamento específico do curso é uma inovação das novas DCNs.

Segundo a Resolução CNE/CES nº 5/2018, o PEC deve especificar a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso. Esses elementos devem constituir uma adequação da missão, da visão e dos valores da IES às especificidades do curso.

Embora o PEC apareça nas DCNs, como o primeiro dentre os ele-

mentos estruturais, não me parece que deva ele ser o primeiro a ser incluído no texto do PPC. Planejamento é sempre planejamento de algo.

Nesse sentido, entendo que primeiro é necessário situar o curso para depois relatar seu planejamento. Esse é o motivo pelo qual o inseri como último dos itens que compõem a contextualização e apresentação do curso.

2.3 COMPONENTES CURRICULARES

O primeiro passo na elaboração do currículo deve ser a identificação dos componentes curriculares obrigatórios por força das DCNs e demais legislação aplicável, incluindo conteúdos, competências e atividades.

Na sequência, é preciso escolher os demais conteúdos, competências e atividades que serão incluídos na sua composição, voltados à concretização da concepção do curso, seus objetivos, vocação e formação de graduados que preencham o perfil proposto no PPC.

A integração dos conteúdos, competências e atividades que o compõem tanto no sentido horizontal (em um mesmo bimestre, trimestre, semestre ou ano letivo), como no sentido vertical (seriação nos diversos períodos letivos), é o terceiro ponto que deve ser considerado na sua elaboração.

É necessário também o correto dimensionamento da carga horária dos conteúdos – distribuídos em disciplinas ou módulos – e das atividades e a adequação e atualização das suas ementas.

Quanto às competências, embora elas não apareçam de forma direta no currículo, é necessário estabelecer em que atividades e conteúdos cada uma delas será trabalhada, e a definição dos espaços curriculares em que serão trabalhadas.

O ideal é construir um quadro ou mapa distribuindo as diversas competências no âmbito dos conteúdos e atividades. Nesse quadro, considerando as peculiaridades de cada competência, algumas serão trabalhadas em vários conteúdos e atividades – ou até mesmo em todos – ; outras, em um número menor de conteúdos e atividades – ou mesmo em apenas um.

Na sequência, apresento algumas informações que considero importantes relativamente à inclusão dos componentes curriculares no texto do PPC, mas sem análises individualizadas relativamente a cada conteúdo, competência ou atividade. Esse estudo pormenorizado é objeto das seções 3 (conteúdos e competências) e 4 (atividades).

2.3.1 CONTEÚDOS

Relativamente aos *conteúdos*, tendo em vista que estes, em se tratando de currículo, aparecem sob a forma de disciplinas ou módulos, é importante precisar inicialmente os sentidos técnicos de algumas categorias usualmente utilizadas:

- a) *matéria* é o conjunto de disciplinas que somadas compõem uma única área ou subárea de conhecimento (ex.: Direito Civil, Direito Penal, etc.);
- b) *disciplina* é cada uma das divisões de uma matéria (ex.: Direito Civil I, Direito Civil II, etc.);
- c) *módulo* é a expressão utilizada, em projetos pedagógicos tradicionais, para fazer referência a uma disciplina ou conjunto de disciplinas oferecido de forma intensiva, em um curto espaço de tempo;
- d) *tema* é a denominação atribuída à organização de um conjunto de conteúdos em currículos ABP ou EARP; pode formalmente ser apresentado sob a forma de disciplina ou de módulo, sendo mais comum denominá-los *módulos temáticos*.

Os conteúdos listados nas DCNs, em regra, são matérias, enquanto o currículo pleno de cada curso é expresso em disciplinas ou módulos. Se o projeto pedagógico for ABP ou EARP, não haverá propriamente disciplinas ou módulos, pelo menos em sentido estrito. Nesses modelos, os conteúdos deverão integrar os temas de estudo.

As DCNs e o Direito Educacional vigente não impõem formas específicas para que os conteúdos sejam organizados. Nesse sentido, as IES possuem autonomia para organizá-los, podendo fazê-lo através do sistema clássico – matérias, disciplinas e atividades –, ou através de outros sistemas, como a organização por módulos temáticos, geralmente, utilizada nos currículos ABP.

Os conteúdos devem ser indicados no currículo pleno e no PPC acompanhados das suas cargas horárias, respeitados eventuais limites

estabelecidos nas DCNs ou em outras normas legais aplicáveis. Também devem vir acompanhados das respectivas ementas.

Conteúdos oferecidos através de disciplinas na modalidade à distância, nos termos da Portaria MEC nº 2.117/2019, deverão ter essa situação expressamente indicada e acompanhados da indicação das suas cargas horárias e das metodologias a serem utilizadas.

Os conteúdos que integram o curso, de forma obrigatória, estão indicados no artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018. Além deles, também são obrigatórios os conteúdos gerais transversais constantes de diretrizes e outras normas específicas, como bem lembra o artigo 2º, parágrafo 4º, das novas DCNs.

2.3.2 COMPETÊNCIAS

Em linhas gerais, *competências* são as capacidades de mobilizar conhecimentos, estratégias e tecnologias com a finalidade de se enfrentar uma determinada situação. São formadas por conjuntos de conhecimentos, habilidades e atitudes que são necessários – frente a essa situação – para a execução de uma tarefa ou a solução de um problema. Implicam saber agir de forma adequada, com os conhecimentos e as ferramentas necessários.

A Resolução CNE/CES nº 5/2018 estabelece, de forma expressa, que os cursos de Direito devem propiciar uma formação profissional que revele as competências nela listadas, caracterizando-as, portanto, como componentes curriculares obrigatórios.

Além de inseri-las no PPC, é necessário, portanto, também indicar em que componentes curriculares serão trabalhadas cada uma delas e as formas e os meios que serão utilizados no trabalho pedagógico voltado ao seu desenvolvimento.

Esse elemento operacional, atinente às formas e aos meios, é fundamental relativamente às competências por se caracterizarem como fazeres e não apenas como saberes. O PPC deve, nesse sentido, apresentar detalhadamente como cada competência e habilidade será trabalhada e como ocorrerá o processo de acompanhamento e avaliação do seu aprendizado.

Como no perfil do graduando, aqui também cada IES, em seu PPC, poderá acrescentar competências que sejam necessárias ao profissional que ela deseja formar (pertinentes à concepção, aos objetivos e à vocação específicos do seu curso) sem, entretanto, descuidar das competências globais exigidas de todos os egressos dos cursos de Direito.

Relativamente a esse componente curricular há ainda outra alteração no texto das novas DCNs que merece ser destacada: a referência a “*habilidades e competências*” constante da Resolução CNE/CES nº 9/2004 que passa a ser, no artigo 4º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, a “*competências cognitivas, instrumentais e interpessoais*”.

As competências relativas ao conhecer são *cognitivas*, as relativas ao estar habilitado para fazer são *instrumentais* e as relativas ao agir nas relações – atitudes – são *interpessoais*.

A inclusão dos níveis exigíveis em termos de competências deixa clara a sua extensão. E a ideia de competência instrumental supre inteiramente o que usualmente é denominado de habilidades. Tradicionalmente, quando é utilizada a categoria *habilidades*, ocorre a referência a um fazer material; e, quando é usada a expressão *competências*, é indicado um fazer intelectual.

A crítica que cabe é a não uniformização terminológica integral do texto das DCNs. A alteração realizada no caput do artigo 4º da Resolução CNE/CES nº 5/2018 não foi transposta também para os demais dispositivos. Nos artigos 2º, II, 8º e 9º permanece a referência a *competências e habilidades*.

O ideal teria sido a adoção de uma unidade textual, excluindo em todos os dispositivos a expressão *habilidades* e mantendo apenas a referência a *competências*. Essa ausência de uniformidade conceitual pode dar margem para interpretações inadequadas das novas DCNs dos cursos de Direito.

Neste livro, fiz a opção consciente por eliminar a utilização da categoria *habilidades*. Em todo o seu texto, nos mais diversos capítulos, a expressão utilizada é sempre *competências*.

As competências estão indicadas, expressamente, na Resolução CNE/CES nº 5/2018, no dispositivo específico (art. 4º) e também nos

dispositivos que contêm o perfil do formando (art. 3º) e a perspectiva formativa prático-profissional (art. 5º, III *in fine*). Além dessas competências são também obrigatórias aquelas que constem das diretrizes e normas referidas no artigo 2º, parágrafo 4º, das novas DCNs.

2.3.3 ATIVIDADES

Como ficou demonstrado na seção 2.3.1, disciplinas e módulos são formas de organizar os conteúdos no currículo do curso. As atividades são também formas de organizar conteúdos e, em especial, competências.

Nesse sentido, para que fique claro, conteúdos e competências são o objeto do processo de ensino de aprendizagem. Disciplinas, módulos e atividades são formas de organizar os conteúdos e competências.

As DCNs e o Direito Educacional vigente não impõem modelos específicos para a organização das atividades. Ou seja, as IES possuem autonomia para organizá-las.

As atividades devem ser indicadas no currículo pleno e no PPC acompanhadas das suas cargas horárias, respeitados eventuais limites estabelecidos nas DCNs ou em outras normas legais aplicáveis.

As atividades que integram o curso de Direito, de forma obrigatória, estão indicadas na Resolução CNE/CES nº 5/2018, em seus artigos 6º (NPJ), 8º (AC) e 10 (TC). Já, a extensão, referida no artigo 7º das DCNs, encontra-se efetivamente regulamentada pela Resolução CNE/CES nº 7/2018.

Além das atividades obrigatórias, a CNE/CES nº 5/2018 prevê também atividades não obrigatórias. O artigo 7º abriga as de *aproximação profissional* e o artigo 9º as *didático-pedagógicas*.

2.3.4 NÚCLEOS OBRIGATÓRIO E OPCIONAL

O currículo pleno de um curso conterá obrigatoriamente os conteúdos e competências, organizados em disciplinas ou módulos, e as atividades fixados no currículo mínimo presente nas DCNs. Também incluirá, além deles, por via de regra, conteúdos e competências que entender necessários para atender a concepção, objetivos e vocação do cur-

so específico. Denomino esses diferentes agrupamentos de componentes curriculares de *núcleo obrigatório* e *núcleo opcional*.¹¹

2.3.4.1 Núcleo obrigatório

O *núcleo obrigatório* – que poderia também ser denominado de currículo mínimo – é composto pelo conjunto de conteúdos e competências, organizado em disciplinas ou módulos, e de atividades expressamente indicados na Resolução CNE/CES nº 5/2018 e demais legislação aplicável.

Desse modo, esse núcleo, no que se refere ao leque de componentes curriculares que o compõem, é formado, em uma primeira aproximação, pelos conteúdos curriculares e competências enumerados nas DCNs e pelas atividades complementares, trabalho de curso e prática jurídica.

Além deles, também compõem o núcleo obrigatório os conteúdos gerais transversais previstos em legislações específicas (conforme indicado no próprio texto das DCNs) e as atividades de extensão (regradas em DCNs próprias do ano de 2018).

A obrigatoriedade das atividades e disciplinas ou módulos que abrigam conteúdos e competências, que compõem esse núcleo, é material e não apenas formal. Ou seja, esses componentes curriculares obrigatórios só tomarão forma no contexto do projeto pedagógico, mas deverão estar nele obrigatoriamente contidos

Sugere-se que o *núcleo obrigatório* absorva entre 80 e 90% da carga horária do currículo pleno, tendo em vista ser ele o espaço central da formação profissional do Bacharel em Direito.

Na realidade, 100% da carga horária poderia ser dedicado a ele, sem com isso deixar de cumprir as DCNs. Mas, nessa situação, o PPC seria empobrecido e a IES abriria mão, pelos menos parcialmente, de dar ao egresso do seu curso, em termos de perfil, uma marca diferenciada.

2.3.4.2 Núcleo opcional

O que denomino *núcleo opcional* é o espaço curricular composto pelos demais conteúdos e competências – na forma de disciplinas, módulos ou atividades –, introduzidos pelas IES nos currículos plenos dos

11 Essa divisão em núcleos está presente já em meus trabalhos anteriores, com destaque para o livro *Pensando o ensino do Direito no século XXI*, de 2005.

seus cursos de Direito para adequá-los às suas realidades institucionais e aos perfis pensados para os respectivos formandos.

Ou seja, o núcleo opcional abrange as atividades e disciplinas ou módulos que abrigam conteúdos e competências definidos em cada IES em particular, não obrigatórios segundo as DCNs e demais legislação aplicável, tendo em vista a concepção, os objetivos e a vocação do seu curso.

Na sua organização, as IES possuem ampla autonomia, buscando atender ao seu projeto pedagógico, devendo apenas cumprir as normas gerais da educação nacional.

Sugere-se que o *núcleo opcional* absorva, no máximo, 20% da carga horária total do currículo pleno, tendo em vista a necessidade de preservar no processo de ensino-aprendizagem os componentes curriculares do *núcleo obrigatório*, absolutamente necessários à formação geral e profissional do Bacharel em Direito.

As alternativas a serem oferecidas nesse núcleo devem responder, de forma efetiva, à concepção, aos objetivos e à vocação do curso, podendo ou não apresentar diferentes opções aos alunos, que, então, fariam suas escolhas a partir de critérios estabelecidos pela IES.

Embora não exista essa obrigatoriedade, é recomendável que o núcleo opcional seja pelo menos parcialmente flexível, com possibilidades de escolha por parte do corpo discente, de forma a permitir que cada aluno possa criar, pelo menos em parte, o seu próprio currículo, de acordo com os seus interesses e preocupações.

As disciplinas ou módulos e atividades que compõem o núcleo opcional podem ser organizados de diferentes formas, sendo as mais comuns:

- a) disciplinas ou módulos individualizados contendo conteúdos diversos dos estabelecidos nas DCNs e demais legislação aplicável, de matrícula obrigatória ou eletiva;
- b) ênfases temáticas compostas por conjuntos de disciplinas ou módulos contendo conteúdos diversos dos estabelecidos nas DCNs e demais legislação aplicável, de matrícula obrigatória ou eletiva.

Na *primeira* dessas alternativas apresentadas, a IES agrega aos

conteúdos que compõem o núcleo obrigatório decorrente das DCNs e demais legislação aplicável um outro conjunto de conteúdos.

Nessa alternativa, os conteúdos não obrigatórios agregados ao currículo podem constituir disciplinas ou módulos independentes ou serem trabalhados conjuntamente com conteúdos obrigatórios nas respectivas disciplinas ou módulos.

A opção institucional por um número limitado de conteúdos, todos de matrícula obrigatória, em regra, visa atender à *concepção*, aos *objetivos* e à *vocação* definidos para o curso e ao *perfil* estabelecido para os *formandos*. Além disso, é a de menor custo financeiro para a IES.

Quando a opção for por permitir a escolha por parte dos alunos, esses conteúdos terão de ser oferecidos em disciplinas ou módulos independentes. O currículo pleno, nesse caso, deverá ter um espaço para o aluno cumprir conteúdos eletivos, sendo oferecido um leque de opções dentro do qual, cumpridas as normas da instituição, ele poderá realizar suas escolhas.

A amplitude da flexibilidade curricular dependerá da carga horária destinada a esse núcleo opcional e do número de alternativas oferecidas aos alunos para matrícula. Se as alternativas forem apenas formais, no texto do currículo, sem efetivo oferecimento, a flexibilidade será meramente discursiva.

Adotada a alternativa flexível, o currículo pleno dos cursos poderia, por exemplo, ser formado apenas pelos componentes curriculares obrigatórios de acordo com as diretrizes curriculares e demais legislação aplicável, sendo os demais oferecidos como optativos, à escolha de cada aluno.

Uma *segunda* alternativa para o núcleo opcional é a utilização de ênfases. A mais comum, adotada essa modalidade de núcleo optativo, é que o currículo contenha um determinado número de conjuntos de conteúdos e atividades, cada qual formando uma ênfase temática, com matrícula por escolha do aluno.

Entendo que é também possível pensar ênfases aproveitando as atividades complementares e de extensão, a prática jurídica e o trabalho de curso, com ou sem o acréscimo da previsão de disciplinas optativas.

Dada a flexibilidade desses espaços curriculares, e sendo eles estruturados com um leque razoável de opções, pode o aluno dirigir parcialmente seus estudos para uma área de seu interesse, sem prejuízo de qualidade para os conteúdos mínimos.

É importante destacar que esse *núcleo opcional*, no qual cada IES imprime a sua marca, precisa ter uma limitação de carga horária, para que não tome tal expressividade que descaracterize o curso de Direito no que concerne à formação geral e ao atendimento das DCNs e dos padrões de qualidade exigidos nos exames de avaliação oficiais.

Ou seja, independentemente da alternativa adotada, não é recomendável a inclusão de um núcleo opcional que ocupe um percentual elevado da carga horária do curso. Entre as objeções que justificam essa orientação pelo menos duas podem ser objetivamente destacadas:

- a) os cursos de Direito formam bacharéis em Direito que, para exercerem qualquer atividade profissional¹², têm de prestar exames seletivos (exame de ordem e concursos públicos) que exigem, regra geral, um conhecimento genérico aprofundado;
- b) os conteúdos obrigatórios que integram a formação técnico-jurídica do curso de Direito são bastante extensos; sacrificá-los em qualidade para oferecer uma especialização temática, ainda no curso de graduação, é uma opção questionável.

Em resumo, é fundamental a existência do núcleo opcional. Sem ele a IES não consegue imprimir ao curso a sua marca. De outro lado, ele deve ser pensado e inserido no currículo em um limite que não prejudique a formação geral do aluno. A especialização propriamente dita deve ficar para a pós-graduação. O processo de educação continuada e permanente é uma imposição do mundo contemporâneo.

Ainda sobre o núcleo opcional, é necessário considerar que as DCNs não listam apenas conteúdos e atividades, mas também estabelecem um perfil de formando e enumeram competências a serem desenvolvidas.

12 É importante destacar Bacharel em Direito, quando obtém a sua inscrição na OAB, tornando-se então Advogado, não recebe limitação de exercício da profissão, a não ser nos casos de impedimentos; na justiça comum os Juizes de Direito e Promotores de Justiça, quando assumem em primeira entrada, terão de atuar em todas as questões que lhe são trazidas e para as quais forem processualmente competentes. Ou seja, regra geral, o início profissional na área do Direito exige uma formação generalista e não uma formação especializada.

Ao construir o núcleo opcional, é importante incluir conteúdos e atividades que, embora não formalmente obrigatórios, são fundamentais para desenvolver as competências exigidas e para formar um graduado que possua o perfil esperado.

Há, ainda, considerando-se o acesso ao mercado de trabalho (exame de ordem e concursos públicos¹³), um conjunto de conteúdos que, se não são obrigatórios por força das DCNs, podem se tornar indispensáveis em razão das exigências do mundo real. Caberá a cada IES decidir incluí-los ou não.

2.3.5 CARGAS HORÁRIAS E ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA

São componentes curriculares previstos nas DCNs, além dos já vistos nos itens anteriores, também as cargas horárias individualizadas dos diversos conteúdos e atividades, a carga horária total de integralização do curso e seu tempo de duração e o regime acadêmico de oferta.

Considerando a possibilidade atualmente existente, de que um percentual do curso presencial seja oferecido de forma não presencial, através de disciplinas na modalidade à distância, é necessário que o PPC ao tratar do currículo indique expressamente se há a utilização dessa modalidade de ensino, em que percentual e em quais conteúdos, bem como as metodologias utilizadas.

2.3.5.1 Carga horária total e tempo de duração do curso

A 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 3.700 horas (de 60 minutos cada);
- b) tempo de duração de no mínimo 5 anos (regra geral).

Relativamente ao tempo de duração do curso, de no mínimo 5 anos, cabe observar que a Resolução CNE/CES nº 2/2007 prevê a possibilidade, no inciso IV do artigo 2º, de tempo mínimo de integralização diverso desde que o PPC justifique sua adequação.

13 Nunca é demais lembrar a inexistência de profissões jurídicas que possam ser exercidas apenas com o diploma de Bacharel em Direito, sem aprovação ou no Exame de Ordem ou em um concurso público.

Nesse sentido, não há nenhum impedimento legal que barre a criação de cursos de Direito com tempo de integralização inferior a 5 anos. Uma possibilidade concreta que poderia justificar a duração menor seria o oferecimento de curso de tempo integral.

Há, entretanto, grandes resistências institucionais, em especial por parte da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), para a aprovação de cursos de Direito com duração inferior a 5 anos, com base em dois argumentos principais:

- a) garantir padrões mínimos de qualidade, em termos de formação geral, técnico-jurídica e prático-profissional;
- b) proporcionar o necessário amadurecimento emocional do futuro profissional, que em um curso muito breve ingressaria no mercado de trabalho ainda excessivamente jovem, sem o necessário equilíbrio e maturidade exigidos.

Relativamente à duração do curso, há ainda a previsão legal da possibilidade de sua abreviação para alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos. Essa questão será tratada especificamente no item destinado aos elementos didáticos, integrativos e administrativos que compõem o PPC.

Além da duração mínima, o PPC deverá indicar também, *a princípio*, o tempo máximo permitido para a integralização do curso. Digo *a princípio* porque não há mais, desde a edição da atual LDB, o jubileamento obrigatório¹⁴, podendo cada IES definir em regimento interno a adoção ou não de um máximo de tempo para que seus alunos concluam o curso.

2.3.5.2 Regime de oferta do curso

Os regimes de oferta utilizados tradicionalmente pelos cursos de Direito são fundamentalmente dois:

- a) seriado, com matrícula por bloco integrado de disciplinas e atividades ou de módulos acadêmicos ou temáticos e atividades;

14 Sobre o tema jubileamento vide: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Direito Educacional brasileiro e a educação como direito fundamental. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandoná. (orgs.) **Educação Jurídica como fonte e locus de construção da cidadania**. Maringá, PR: IDDM, 2017. p. 164-197. Disponível em http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Coletanea_Educacao_Juridica_como_fonte_e_locus_17.pdf

b) de créditos, com matrícula por disciplinas e atividades ou com matrícula por módulos acadêmicos ou temáticos e atividades.

Embora algumas IES insistam em ainda manter seus cursos funcionando no regime seriado, ele é cada vez menos utilizado. Sua estrutura extremamente rígida dificulta o acompanhamento das constantes mudanças do mundo contemporâneo, além de engessar o currículo e o próprio aluno.

A opção pelo regime de matrícula por créditos parece ser mais condizente com o conteúdo e objetivos contidos na Resolução CNE/CES nº 5/2018 e mais adequado à proposta pedagógica que ela contém.

Ele permite maior flexibilidade na montagem do currículo pleno por parte da instituição e maior autonomia na individualização do planejamento do curso por parte dos alunos. Espaços de liberdade de escolha e gestão serão de difícil inclusão em um regime seriado, principalmente se ele for anual.

A Resolução CNE/CES nº 5/2018 e o Direito Educacional vigente não impõem semestralidade ou anualidade. Assim, os cursos podem ser organizados por bimestres, trimestres, semestres, anos ou outras formas de divisão dos períodos letivos.

Também não há nas DCNs e na legislação vigente nenhuma norma que imponha a adoção do sistema de dependências (comum no regime seriado) ou do sistema de pré-requisitos (comum no regime de créditos). Portanto, a adoção de um desses sistemas, de nenhum deles, ou de outro qualquer, está no plano da autonomia institucional.

O sistema de pré-requisitos é inerente ao regime de matrícula por créditos, pois o regime seriado (bem menos flexível) pressupõe, em sua própria organização, a matrícula por blocos, que devem ser eliminados (permitidas, em determinadas situações, algumas dependências – regra geral, no máximo duas) para a matrícula no bloco seguinte.

É importante destacar que o *pré-requisito* caracteriza-se por ser uma ou mais exigências necessárias, imprescindíveis, em conteúdos ou competências, para que se possa cursar outro conteúdo ou desenvolver determinada atividade.

Em razão disso, a sua indicação só deverá ocorrer nas situações

em que for indispensável. Ou seja, essa determinação não deve ser vista como uma obrigação absoluta, no sentido de que todas as disciplinas ou módulos e atividades deverão, necessariamente, possuir pré-requisitos.

2.3.5.3 Cargas horárias de conteúdos e atividades

Como já referido anteriormente, a carga horária mínima para os Cursos de Direito é de 3.700 horas, na forma definida na Resolução CNE/CES nº 2/2007. Essa carga horária, nos termos do que estabelece a Resolução CNE/CES nº 3/2007, é computada em horas-relógio, de 60 minutos cada uma.

Essa definição do tempo de duração de uma hora no âmbito do Direito Educacional é importante, considerando um conjunto de outras situações em que a categoria hora, depois de devidamente adjetivada, recebe uma quantidade de minutos inferior ao padrão estabelecido. É, nesse sentido, necessário distinguir quatro diferentes realidades, a saber:

- a) *hora-relógio*: utiliza-se essa denominação para fazer referência à hora de 60 minutos, adotada internacionalmente como parâmetro temporal;
- b) *hora-aula*: equivale ao padrão unitário de tempo utilizado pela instituição para definir a carga horária necessária ao desenvolvimento de cada conteúdo curricular (as cargas horárias de cada disciplina, módulo e atividade são fixadas em horas-aula);
- c) *hora-atividade*: utilizada por algumas instituições para remunerar as atividades extraclasse de seus docentes, tais como as atividades de orientação e administrativas;
- d) *hora-sindical*: diz respeito à fração de tempo correspondente ao valor a ser pago ao docente por um período de tempo trabalhado, fixado em minutos, presente em acordos coletivos existentes em vários estados da federação.

Relativamente à questão das cargas horárias de disciplinas ou módulos e de atividades é preciso então definir o tempo de duração da hora-aula. A quantificação do número de minutos de uma hora-aula é uma questão pedagógica a ser administrada pela instituição a partir de sua realidade e projetos institucionais e pode, ou não, coincidir com a hora-relógio. Vejamos uma projeção concreta, para os cursos de Direito, considerando a carga horária total de 3.700 horas-relógio:

- a) se a IES adotar hora-aula de 40 minutos, sua matriz curricular de-

verá possuir no mínimo 5.550 horas-aula (3.700 horas-relógio de 60 minutos = 222.000 minutos; esse número de minutos, dividido por horas-aula de 40 minutos = 5.550);

b) se a IES adotar hora-aula de 50 minutos, sua matriz curricular deverá possuir no mínimo 4.440 horas-aula (3.700 horas-relógio de 60 minutos = 222.000 minutos; esse número de minutos, dividido por horas-aula de 50 minutos = 4.440);

c) se a IES adotar hora-aula equivalente a hora-relógio, de 60 minutos, sua matriz curricular deverá possuir no mínimo as mesmas 3.700 horas das diretrizes curriculares.

Em resumo, a hora-aula responde à organização pedagógica da instituição, dentro de sua autonomia garantida constitucionalmente, mas a carga horária final do curso deverá corresponder, no mínimo, em minutos, ao equivalente à carga horária definida nas diretrizes curriculares.

Além da quantificação da hora-aula, outro elemento importante em termos de definição das cargas horárias de disciplinas ou módulos e de atividades diz respeito ao número mínimo de dias letivos anuais, atualmente 200 segundo estabelecido pela LDB no caput do artigo 47.

Os 200 dias letivos impõem, para as IES que possuem atividades aos sábados, um mínimo de 17 semanas letivas semestrais e, para as instituições que não possuem atividades aos sábados, um mínimo de 20 semanas letivas semestrais. Em regra, há o acréscimo, a esse mínimo, de uma semana adicional para compensar os feriados e outras datas sem atividade pedagógica.

Relativamente às IES que consideram o sábado como dia letivo, é preciso que seu projeto pedagógico indique claramente quais serão as atividades a serem desenvolvidas nesse dia, quando não houver ministração regular de disciplinas ou módulos e nem o desenvolvimento de atividades curriculares regulares.

Na distribuição das cargas horárias entre os diversos componentes curriculares, é importante ressaltar que as DCNs determinam que um máximo de 20% da carga horária total do curso pode ser destinado ao conjunto formado pela prática jurídica e pelas atividades complementares.

Depreende-se, a *contrario sensu*, que no mínimo 80% da carga horária total do curso deve ser destinada ao oferecimento dos demais

componentes curriculares, inclusive ao trabalho de curso.

Além desse percentual máximo destinado ao conjunto formado pela prática jurídica e pelas atividades complementares, soma-se agora um percentual mínimo que deve obrigatoriamente ser destinado à extensão nos termos da Resolução CNE/CES nº 7/2018, artigo 4º.

Importante destacar que as atividades de extensão já estavam inseridas expressamente no texto das novas DCNs dos Cursos de Direito, em seu artigo 7º, mas sem o caráter obrigatório, e o percentual mínimo de carga horária que lhes foi atribuído pelas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (DEES).

É significativo, considerando o percentual mínimo agora atribuído à extensão, deixar claro que determinadas atividades curriculares podem, a princípio, ser utilizadas para cumprir, ao mesmo tempo, as exigências relativas à extensão e à prática jurídica ou à extensão e às atividades complementares.

Serão as características específicas de cada atividade e o PPC que definirão onde sua carga horária será computada, destacando que não há nenhuma proibição para que uma mesma atividade seja considerada para cumprir percentuais de cargas horárias de atividades diversas.

O que não pode ocorrer é somar duas vezes a mesma carga horária para fins de cumprimento da carga horária total do curso. Em sentido diverso, a mesma atividade pode ser considerada para o cumprimento dos percentuais de mais de uma espécie, desde que não ocorra a duplicação da sua carga horária para fins de integralização da carga horária total exigida para o curso.

De forma mais clara: a exigência de que os alunos cumpram 10% da carga horária em atividades de extensão e 10% da carga horária em atividades de prática jurídica não significa, necessariamente, que esses alunos tenham de cumprir 20% de carga de extensão-prática jurídica.

Essa soma 10% mais 10% poderá ser inferior a 20% quando houver atividades que possam ser computadas em ambos os percentuais. Essa possibilidade, entretanto, deverá estar expressamente prevista no PPC e não poderá implicar em redução da carga horária total estabelecida para o curso.

Há ainda a considerar, relativamente à distribuição das cargas horárias entre disciplinas ou módulos e atividades curriculares, o limite estabelecido pela Portaria MEC nº 2.117/2019 para o oferecimento de carga horária na modalidade à distância. Esse limite é de 40% da carga horária total do curso.

Essa carga horária pode ser utilizada para disciplinas, módulos ou atividades integralmente à distância, bem como para o oferecimento de disciplinas, módulos ou atividades semipresenciais, com parte da carga horária presencial e parte na modalidade à distância.

Assim, são considerados, de um lado, os percentuais máximos estabelecidos para a educação à distância, as práticas jurídicas e as atividades complementares; já, de outro lado, o percentual mínimo estabelecido para a extensão, a distribuição da carga horária total do curso entre os diversos componentes curriculares está no âmbito da autonomia institucional.

Destaco, para finalizar, que embora essa distribuição esteja protegida pela liberdade institucional de ensinar é necessário que ela guarde coerência com o que o PPC estabelece relativamente à concepção, aos objetivos e à vocação do curso. Ou seja, os conteúdos e atividades que possuem maior aderência a esses elementos e ao perfil proposto para o graduando devem ser privilegiados quando da repartição da carga horária.

2.3.6 EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é um componente curricular apenas formal e que deve obrigatoriamente constar no histórico escolar dos alunos na forma determinada no artigo 5º, parágrafo 5º, da Lei nº 10.861/2004:

O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

Nesse sentido, não precisa o ENADE constar no currículo pleno do curso, mas apenas nos históricos escolares dos alunos, quando for o

caso. Simbolicamente, entretanto, sua inserção no currículo, de forma expressa, torna visível para o aluno a sua obrigação em prestar a prova – se para ela for selecionado.

2.4 AVALIAÇÃO

A Resolução CNE/CES nº 5/2018, em seu artigo 2º, estabelece entre os elementos que deverão constar do PPC o *sistema de avaliação*. E o parágrafo 1º desse mesmo artigo, em seu inciso VII, indica como elemento estrutural do PPC as *formas de avaliação do ensino e da aprendizagem*.

Esse segundo dispositivo trata especificamente da avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Currículo, metodologias de ensino-aprendizagem e sistema de avaliação são realidades integradas, que não podem ser pensadas de forma isolada, sendo necessário que o PPC demonstre a coerência entre o sistema de avaliação adotado e a concepção, os objetivos e vocação do curso.

Ainda sobre a avaliação do processo de ensino aprendizagem, a avaliação das disciplinas, módulos e atividades na modalidade à distância, nos termos da Portaria MEC nº 2.117/2019, deve ser adequadamente tratado no PPC.

A Resolução CNE/CES nº 7/2018, que estabelece as DEES, é outro texto legal que contém normas sobre a avaliação de elemento que integra obrigatoriamente o PPC. Os artigos 10 e 11 desse texto legal tratam da autoavaliação institucional da extensão, que deve ser contínua e crítica. Já o artigo 12 trata do processo de avaliação institucional externa *in loco*. Essas avaliações devem ser também inseridas no PPC.

O tema avaliação é retomado no artigo 10 da Resolução CNE/CES nº 5/2018 que exige a adoção de *formas específicas e alternativas de avaliação*, tanto *internas* como *externas*, e que envolvam no processo toda a comunidade acadêmica do curso.

O parâmetro estabelecido para essa avaliação são os aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando. Esses aspectos incluem, além dos expressamente indicados nas DCNs, também aqueles que decorrem da concepção, dos objetivos e da vocação do curso.

Essa terceira referência à avaliação, no âmbito das DCNs, faz menção à política institucional de avaliação adotada pela IES e que deve incluir o curso como um todo (projeto pedagógico, infraestrutura e recursos humanos).

Relativamente à *avaliação externa*, entendo estar ela suprida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861/2004 e hoje a cargo do INEP.

Esse sistema abrange o resultado do processo de ensino-aprendizagem, através da avaliação aplicada aos alunos por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a organização didático-pedagógica e administrativa do curso, o seu corpo docente e a sua infraestrutura.

É importante lembrar que a avaliação, como instrumento de controle público da qualidade de ensino, é exigida pelo artigo 209, inciso II, da Constituição Federal.

2.5 ELEMENTOS DIDÁTICOS, INTEGRATIVOS E ADMINISTRATIVOS

Utilizo a expressão *didáticos, integrativos e administrativos* para agrupar os demais elementos que obrigatoriamente compõem o PPC, porém não estão incluídos nos três grupos anteriormente indicados: contextualização e apresentação do curso, componentes curriculares e avaliação.

2.5.1 PLANEJAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

No início do primeiro capítulo destaquei expressamente a importância e a exigência do planejamento educacional: o Estado planeja a educação nacional, de forma geral, através do PNE, e cada IES efetua o seu planejamento específico através do PDI; cada curso é planejado através do seu PPC. O plano de ensino, dentro desse contexto, é o planejamento de cada disciplina, módulo ou atividade que compõe o currículo pleno do curso.

Ou seja, disciplinas, módulos ou atividades devem ser planejados levando em consideração o PPC, que deve ter sido construído, tendo como ponto de partida, o PDI; este, por sua vez, deve ter sido elaborado em cumprimento às normas gerais da educação nacional e ao PNE, os

quais devem estar estruturados de forma a cumprir os princípios e objetivos presentes na Constituição Federal.

Disciplinas, módulos e atividades não podem ser planejados isoladamente, buscando realizar a satisfação pessoal dos docentes responsáveis. Eles são planejamentos específicos de um momento do processo educacional e, como tal, devem estar efetivamente integrados no planejamento mais amplo do curso e da IES.

Quando as ações docentes são planejadas, evita-se a improvisação e garante-se, através da utilização de estratégias adequadas, uma maior probabilidade de atingir os objetivos propostos. Assim o tempo é melhor utilizado, menos energia é consumida e o trabalho é realizado com maior segurança.

Além dos elementos já referidos anteriormente, o planejamento da atividade docente deve partir de um diagnóstico da realidade que considere relativamente a cada componente curricular específico:

- a) os objetivos estabelecidos para ele;
- b) os conteúdos a ele atribuídos pela ementa;
- c) as competências a serem nele trabalhadas;
- d) o seu contexto no âmbito do curso (carga horária, localização no currículo, etc.);
- e) as necessidades e as expectativas dos alunos;
- f) os recursos disponíveis na IES para o seu desenvolvimento (laboratórios, biblioteca, audiovisual, espaço físico, etc.).

Nesse sentido, a Resolução CNE/CES nº 5/2018 contém em seu artigo 3º, parágrafo único, a obrigatoriedade dos planos de ensino, que deverão *“demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso”*.

Os planos de ensino deverão conter os objetivos do respectivo componente curricular, os conteúdos a serem estudados, as atividades a serem desenvolvidas, inclusive extraclasse, se houver, as competências a serem trabalhadas, as metodologias de ensino e aprendizagem a serem utilizadas, os critérios de avaliação a que serão submetidos os alunos, o cronograma dos encontros presenciais e as referências das fontes básicas e complementares.

É fundamental que os planos de ensino sejam entregues quando do início de cada nova atividade, disciplina ou módulo. E que não sejam apenas formais, para cumprir a exigência legal, sem qualquer preocupação material.

Além disso, as administrações dos cursos e das IES devem criar mecanismos efetivos de acompanhamento do desenvolvimento dos planos de ensino na realidade da sala de aula, bem como incluí-los no sistema de avaliação institucional – elemento que também integra o projeto pedagógico.

Finalmente, é importante lembrar que uma disciplina, módulo ou atividade, quando oferecida *na modalidade à distância*, deverá em seu plano de ensino descrever as atividades não presenciais – Portaria MEC nº 2.117/2019, art. 4º, parágrafo único –, indicando a carga horária definida para cada uma delas, e explicitar a sua forma de integralização.

2.5.2 METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A indicação das metodologias de ensino-aprendizagem deve ser realizada, para cada conteúdo e atividade, nos respectivos planos de ensino. Isso não é novidade. A inovação trazida pelas novas DCNs é a obrigatoriedade da presença de metodologias ativas.

Essas metodologias estão previstas no artigo 2º, parágrafo 1º, inciso VI que traz a exigência de que o projeto pedagógico inclua entre seus elementos estruturais os “*modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas*” (grifei).

São consideradas *metodologias ativas* as centradas no aluno e as interativas, tendo em vista que nelas há uma participação ativa do aluno; diferentemente das técnicas centradas no professor, que caracterizam o ensino tradicional – neste a participação do aluno é muito pequena ou mesmo inexistente.

Essa exigência é reforçada quando a Resolução CNE/CES nº 5/2018 refere expressamente a *resolução de problemas* nos artigos 4º, inciso I, e 5º, parágrafo 1º. Embora as metodologias ativas não se esgotem naquelas voltadas à solução de problemas, essas foram efetivamente priorizadas pelas DCNs.

Nessa perspectiva, a adoção das metodologias que trabalhem com resolução de problemas – tais como a APB, a EARP e a problematização – passa a ser obrigatória a partir do momento em que as IES atualizarem seus PPCs, o que deve ocorrer dentro do prazo estabelecido nas DCNs.

Esclareço que não há a obrigatoriedade de utilizar uma metodologia específica. A escolha das metodologias ativas a serem utilizadas, incluindo necessariamente uma ou mais opções que trabalhem com a resolução de problemas, está no âmbito da liberdade institucional de ensinar. O que é necessário é que elas sejam indicadas no PPC e que sejam adequadas aos fins a que se destinam.

Ainda sobre as metodologias de ensino aprendizagem, é necessário referir a exigência constante da Portaria MEC nº 2.117/2019, que trata das disciplinas, módulos ou atividades na modalidade à distância inseridas na organização curricular de cursos presenciais.

A utilização de instrumentos de ensino à distância pode ser extremamente produtiva em termos pedagógicos. As IES, que decidirem utilizar essa prerrogativa legal, precisam incluir expressamente em seus projetos pedagógicos a identificação das metodologias utilizadas nas disciplinas oferecidas nessa modalidade.

O artigo 4º da referida Portaria exige, para as disciplinas na modalidade à distância, a inclusão (considerando a realização dos seus objetivos pedagógicos) de *“métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC para a realização dos objetivos pedagógicos”*.

Esse mesmo dispositivo exige *“material didático específico”* e a *“mediação de docentes, tutores e profissionais da educação com formação e qualificação em nível compatível com o previsto no PPC e no plano de ensino da disciplina”*.

O PPC e os planos de ensino das disciplinas na modalidade à distância deverão também conter as informações relativas ao sistema de avaliação adotado.

2.5.3 INTERDISCIPLINARIDADE

A Resolução CNE/CES nº 5/2018, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, inciso V, inclui entre os elementos estruturais do projeto pedagógico

a *interdisciplinaridade*, exigindo também a indicação das formas pelas quais ela será concretamente realizada.

A realização efetiva da interdisciplinaridade não ocorre pela simples inclusão, no currículo, de uma série de conteúdos de áreas afins, individualizados em disciplinas específicas. Essa prática propicia apenas um conjunto de visões monodisciplinares do fenômeno jurídico.

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.

A interdisciplinaridade não se realiza em um conjunto de discursos isolados e estanques, mas sim na análise do objeto a partir de categorias pertencentes aos vários ramos do conhecimento em um mesmo momento, buscando apreender a maior variedade possível de relações e compreensões.

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).

O projeto pedagógico deverá demonstrar as formas de realização de ambas, ou seja, há a necessidade de demonstrar como serão trabalhadas, de um lado, as relações entre os vários conteúdos jurídicos; de outro, as relações entre eles e aqueles que lhe são afins e que podem contribuir na sua compreensão.

2.5.4 INCENTIVO À INOVAÇÃO

A Resolução CNE/CES nº 5/2018, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, inciso V, inclui entre os elementos estruturais do projeto pedagógico o *incentivo à inovação*, exigindo, igualmente, a indicação das formas pelas quais ele será concretamente realizado.

O texto utiliza a expressão *inovação*, sem qualquer adjetivação. Entretanto, é necessário compreender que as inovações que devem ser incentivadas no PPC, embora não estejam limitadas em espécie,

devem guardar relação com o objeto das DCNs, os cursos de Direito e os espaços de atuação profissional dos seus egressos.

2.5.5 INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A Resolução CNE/CES nº 5/2018, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, inciso VI, não se atém a uma vaga orientação de que o curso deve realizar a integração entre teoria e prática. Ela exige a descrição dos modos pelos quais ela será realizada, em concreto, e também a especificação das metodologias ativas utilizadas.

A educação jurídica tem se caracterizado, via de regra, por ser um processo de ensino-aprendizagem no qual os conteúdos ficam fragmentados, descontextualizados e não problematizados. Isso se deve, em grande parte, à incapacidade de integrar a teoria com a prática.

Nesse sentido, a inclusão da exigência de que o projeto pedagógico defina não apenas que haverá, mas sim como ocorrerá essa integração, inclusive com a indicação das metodologias utilizadas, que devem ser ativas, é extremamente positiva.

Teoria e prática não são aspectos dissociáveis, coisas diversas e opostas. Só um processo de ensino-aprendizagem que realize a conjugação de ambas pode criar no aluno o hábito de ver o Direito nas suas relações com a vida social. Teoria e prática são domínios conexos de interação e retroalimentação.

O aprendizado prático deve ser realizado com o respectivo envolvimento intelectual e este pressupõe uma noção da realidade analisada. É imprescindível, para qualquer operador do Direito, possuir uma sólida formação teórica, complementada por um profundo conhecimento das instituições e normas jurídicas vigentes. De outro lado, sem a formação prática, não conseguirá instrumentalizar eficazmente o seu saber.

As atividades de pesquisa e de extensão são, ao lado da prática jurídica e do trabalho de curso, os espaços mais adequados para esse trabalho pedagógico, de interação entre teoria e prática: sem pesquisa não há novo conhecimento a transmitir e sem extensão não há o cumprimento da função social do conhecimento produzido.

2.5.6 INCENTIVO À PESQUISA E À EXTENSÃO E SUA INTEGRAÇÃO COM O ENSINO

A obrigatoriedade (ou não) das atividades de pesquisa e de extensão foi durante muito tempo tema bastante polêmico no que diz respeito principalmente às IES não credenciadas como universidades¹⁵. Com a edição da LDB, em 1996, essa polêmica perdeu sentido, considerando o texto dos incisos III e VII de seu artigo 43:

Art. 43 – A educação superior tem por finalidade:

[...]

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

[...]

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

Da leitura desse texto, fica exposto que a educação superior, de forma geral (em IES credenciadas ou não como universidades), tem por finalidade “*incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica*” e “*promover a extensão*”.

Ou seja, a obrigatoriedade da pesquisa e da extensão não se restringe às Universidades. Essa posição está incorporada, de forma expressa, nas DCNs dos cursos de Direito, que no artigo 2º, parágrafo 3º, estabelece que “*as atividades de ensino devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa*”.

Outra inovação trazida pela Resolução CNE/CES nº 5/2018, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, inciso IX, é que o incentivo à pesquisa e à extensão seja indicado no PPC *de modo discriminado*.

A visão presente no Direito Educacional brasileiro – do texto constitucional às DCNs – é de que o processo de ensino-aprendizagem, para ser plenamente eficaz em sua dinâmica formativa, deve abranger o en-

15 A Constituição Federal, relativamente às universidades, não deixa dúvida relativamente à obrigatoriedade da pesquisa e extensão. Ela estabelece expressamente: *Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.*

sino, a pesquisa e a extensão.

Essa perspectiva decorre da concepção de que a redução do processo de ensino-aprendizagem às atividades exclusivamente ao ensino torna-o meramente informativo. E o papel do sistema educacional não é apenas informar, mas também, e em especial, formar.

O sentido que se deve emprestar à obrigatoriedade do incentivo à pesquisa e da promoção da extensão não deve ser apenas formal, mas sim material, implementando um processo que passe necessariamente pela inserção do conhecimento e seus futuros operadores na própria realidade política, econômica, social e cultural do país e, em especial, da sua região, o que exige que esse tripé seja trabalhado numa perspectiva interdisciplinar.

O PPC deve estabelecer de forma clara como o Curso de Direito realizará o incentivo à pesquisa. A própria Resolução CNE/CES nº 5/2018, em seu artigo 2º, inciso IX e parágrafo 3º, dá um indicativo de como instrumentalizar as atividades de pesquisa: através de programas ou projetos de iniciação científica.

É também importante destacar que, entre as competências que necessariamente devem ser trabalhadas com os estudantes dos cursos de Direito está incluída, no inciso VII do artigo 4º das DCNs, a *capacidade de pesquisa*. Isso implica que de alguma forma a pesquisa esteja integrada no PPC como atividade e não apenas incentivada.

Da mesma forma o PPC deve conter previsão obrigatória de atividades de extensão, neste caso em um percentual mínimo de 10% da carga horária total do curso. Esse limite está estabelecido no artigo 4º da Resolução CNE/CES nº 7/2018, que contém as DEES.

Além de incluir obrigatoriamente a extensão, o PPC deve indicar os meios e as formas pelas quais essas atividades serão promovidas e integradas ao processo de ensino-aprendizagem, bem como enumerar as modalidades em que será oferecida.

A consciência de que a educação, para ser eficaz, deve abranger o ensino, a pesquisa e a extensão, não é nova. No entanto, nos cursos de Direito tem sido ela omitida ou mal trabalhada. Neles, em geral, a extensão, limita-se aos serviços de assistência jurídica; e, a pesquisa, à

leitura de manuais e coletâneas de jurisprudência.

O sentido que devemos agora emprestar a essa concepção é bem mais amplo do que esse, passando necessariamente pela inserção do saber jurídico e seus futuros operadores na própria realidade política, econômica, social e cultural do país e, em especial, da sua região.

Ao lado disso, o tripé ensino-pesquisa-extensão deve ser trabalhado numa perspectiva interdisciplinar, sob pena de juridicizar a realidade, quando o objetivo deve ser humanizar o jurídico.

2.5.7 INTEGRAÇÃO COM A PÓS-GRADUAÇÃO

Relativamente à pós-graduação, a Resolução CNE/CES nº 5/2018, no parágrafo 2º do artigo 2º, com base na ideia de educação continuada, traz a possibilidade de inclusão no PPC da *perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação*.

Essa espécie de previsão não é novidade no âmbito das DCNs dos Cursos de Direito; de outro lado, nunca ficou muito claro como poderia ocorrer essa articulação entre os ensinos de graduação e pós-graduação.

Entendo que a melhor forma de implementar esse dispositivo é ter como base a experiência dos cursos de medicina; nestes essa articulação ocorre através das residências médicas, especializações cursadas em nível de pós-graduação.

Adotada essa perspectiva, na área do Direito, teríamos as *residências jurídicas*¹⁶. *Elas serviriam como espaços de preparação para profissões específicas no campo do Direito, ou para a formação especializada dentro de uma dessas profissões.*

É importante frisar que as residências jurídicas já existem, concretamente, em pelo menos duas universidades federais: a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG)¹⁷.

16 Nas sugestões encaminhadas ao CNE na audiência pública de 2018 inclui a seguinte proposta de redação para o texto do inciso VIII do parágrafo 1º do artigo 2º: *VIII – modos da integração entre graduação e pós-graduação e residência jurídica, quando houver*. Incluir as residências jurídicas expressamente nas novas DCNs teria sido uma forma de reconhecer essa importante iniciativa que já toma corpo nas IFES, garantindo o adequado funcionamento de seus NPIs.

17 Informações sobre essas Residências Jurídicas podem ser encontradas em:

UFF: <http://www.editais.uff.br/1022>

FURG: <https://siposg.furg.br/curso/1057>

Fora da situação específica da residência jurídica, considerando que essa previsão normativa não obriga a inclusão da pós-graduação lato sensu (especialização) nos projetos pedagógicos, sugiro que ela apenas ocorra nas situações em que a IES mantenha cursos permanentes e que possuam vínculos efetivos com a concepção, os objetivos e a vocação do curso de graduação em Direito.

Além da norma já referida, as DCNs tratam do tema também no artigo 2º, parágrafo 1º, inciso VIII. Esse dispositivo estabelece que o projeto pedagógico deve demonstrar os *modos de integração entre a graduação e a pós-graduação, quando houver*.

Adoto a interpretação de que o disposto no parágrafo 2º do artigo 2º, refere-se à educação continuada, como *pós-graduação lato sensu*; já o artigo 2º, parágrafo 1º, inciso VIII, faz referência à *pós-graduação stricto sensu*. Isso porque o primeiro dispositivo contém uma possibilidade, enquanto o segundo contém uma obrigatoriedade.

Com base nessa leitura, havendo *pós-graduação stricto sensu* (mestrado e doutorado) na IES, deve o PPC indicar os modos de integração existentes entre ela e o curso de graduação. E nessa relação as possibilidades são muitas: estágios de docência, orientação de trabalhos de conclusão e participação em bancas, grupos de estudos, entre outras.

Havendo *pós-graduação stricto sensu* na modalidade profissional ampliam-se as possibilidades. Nessa situação, além das possibilidades indicadas no parágrafo anterior, abre-se todo um conjunto de alternativas de integração no âmbito da prática jurídica.

Uma IES, que mantenha tanto o Mestrado Profissional em Direito quanto a Residência Jurídica, pode inclusive organizar uma estrutura que integre, por meio do NPJ, a graduação com as pós-graduações *lato* e *stricto sensu*. Nessa situação específica, a criação de *clínicas jurídicas* pode também se apresentar como uma alternativa de interação muito interessante.

2.5.8 MOBILIDADE NACIONAL E INTERNACIONAL

A Resolução CNE/CES nº 5/2018, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, inciso V, inclui entre os elementos estruturais do projeto pedagógico a *mobilidade nacional e internacional*, exigindo a indicação das formas pelas

quais ela poderá ser realizada.

O que o texto das DCNs estabelece não é a obrigatoriedade de que os alunos dos cursos de Direito realizem intercâmbios ou outras formas de interação com instituições nacionais ou estrangeiras. A exigência contida no texto normativo é que o PPC indique as formas de mobilidade – nacional e internacional – reconhecidas, ou mesmo apoiadas, pela IES. Isso é importante para que o aluno, que realiza atividades dessa espécie, saiba quais serão aceitas e validadas pelo seu curso.

Em termos objetivos, as DCNs não exigem que a própria IES ofereça alternativas de mobilidade aos seus alunos. O que elas buscam garantir é que seja assegurada ao aluno alguma forma de reconhecimento dos componentes curriculares que ele tenha cursado em outras IES.

Oferecendo a própria IES formas de mobilidade, devem elas constar do PPC. Da mesma forma nas situações em que mantenha convênios para intercâmbio ou estágios em outras instituições do país ou do exterior.

2.5.9 ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

A Resolução CNE/CES nº 5/2018, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, inciso V, também inclui entre os elementos estruturais do projeto pedagógico as *outras estratégias de internacionalização*, com a indicação das formas pelas quais elas serão realizadas.

Em relação à expressão *outras* que antecede *estratégias de internacionalização*, sua presença só adquire sentido se a mobilidade internacional, prevista no mesmo dispositivo, configurar-se também como uma estratégia de internacionalização. Essa parece a interpretação mais adequada.

No âmbito desse dispositivo normativo, que inclui um leque de elementos que precisam ter as formas de realização indicadas no PPC, esse possui um tratamento diferenciado, sendo acompanhado da expressão *quando pertinente*.

Isso significa que esse elemento não é obrigatório para todas as IES. Aquelas que possuem a internacionalização como um de seus objetivos institucionais e adotam outras estratégias, além da mobilidade

internacional, devem inseri-las no PPC, indicando as suas formas de realização.

2.5.10 POSSIBILIDADE DE REDUZIR A DURAÇÃO DO CURSO PARA ALUNOS COM EXTRAORDINÁRIO APROVEITAMENTO

Relativamente à duração do curso, há na LDB uma norma que exige regulamentação institucional e indicação das formas e dos meios de sua operacionalização:

Art. 47. [...]

§ 2º. Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

Considerando ser o direito de abreviar o tempo de permanência no curso um direito subjetivo do aluno que tenha extraordinário aproveitamento, é indispensável que a IES possua regulamentação sobre essa matéria, que deve ser indicada no âmbito do projeto pedagógico.

CAPÍTULO 3

CURRÍCULO PLENO E PERSPECTIVAS FORMATIVAS

Neste capítulo serão agora detalhados e analisados, de forma sistemática, os conteúdos e as competências que integram os componentes curriculares obrigatórios dos cursos de Direito.

3.1 CONTEÚDOS E COMPETÊNCIAS OBRIGATÓRIOS DOS CURSOS DE DIREITO

Nas diferentes perspectivas formativas, nos termos da legislação vigente, são conteúdos curriculares obrigatórios a serem necessariamente inseridos nos cursos de Direito, os indicados no quadro abaixo:

CONTEÚDOS CURRICULARES OBRIGATÓRIOS DOS CURSOS DE DIREITO		
PERSPECTIVA FORMATIVA	PREVISÃO LEGAL	CONTEÚDOS
Geral	Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 2º, II, art. 3º, art. 5º, I)	• não há conteúdos obrigatórios específicos • sólida formação geral e humanística • elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação • estudos que envolvam saberes de outras áreas formativas
Geral Transversal (Educação para a Cidadania)	Constituição Federal (art. 225, § 1º, VI) Lei nº 9.795/1999 Decreto nº 4.281/2002 Resolução CNE/CP nº 2/2012 Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 2º, § 4º)	• educação ambiental

Geral Transversal (Educação para a Cidadania)	Lei nº 9.503/1997 (CNT), art. 76	• educação para o trânsito
	Lei nº 10.741/2003 (art. 22) Resolução CNE/ CES nº 5/2018 (art. 2º, § 4º)	• educação para a terceira idade
	Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), art. 8º, IX Resolução CNE/CP nº 1/2004 Resolução CNE/ CES nº 5/2018 (art. 2º, § 4º)	• educação das relações étnico- -raciais
	Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), art. 8º, IX Resolução CNE/CP nº 1/2012 Resolução CNE/ CES nº 5/2018 (art. 2º, § 4º)	• educação em direitos humanos
	Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), art. 8º, IX Resolução CNE/ CES nº 5/2018 (art. 2º, § 4º)	• educação em equidade de gênero e problema da violência familiar e contra a mulher
	Lei nº 12.965/2014 (Marco Civil da Internet), art. 26	• educação digital
	Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), art. 28, III, XII e XIV Decreto nº 5.626/2005, art. 3º, § 2º	• educação inclusiva • temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento • Libras e Sistema Braille)

Técnico-jurídica	Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 2º, II, art. 5º, II)	• Teoria do Direito • Direito Constitucional • Direito Administrativo • Direito Tributário • Direito Penal • Direito Civil • Direito Empresarial • Direito do Trabalho • Direito Internacional • Direito Processual • Direito Previdenciário • Direito Financeiro • Direito Digital • Formas Consensuais de Solução de Conflitos
Prático-profissional	Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 2º, II, art. 5º, III)	• não há conteúdos obrigatórios específicos • integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas

A perspectiva formativa geral é composta, segundo o inciso I do artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, por “*elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que envolvam saberes de outras áreas formativas*”.

Diferentemente das DCNs anteriores, a indicação de conteúdos agora é apenas exemplificativa. Entretanto, é preciso considerar, na sua composição, a necessidade de cumprir a exigência contida no artigo 3º, caput, no sentido de que o formando deverá possuir sólida formação geral e humanística.

Já a perspectiva formativa técnico-jurídica teve o seu leque de conteúdos obrigatórios ampliado nas novas DCNs. Manteve os nove previstos anteriormente e a eles acrescentou, inicialmente, três novos: *Teoria do Direito*, *Direito Previdenciário* e *Formas Consensuais de Solução de Conflitos*. Posteriormente, com a edição da Resolução CNE/CES nº 2/2021, que deu nova redação ao artigo 5º, foram introduzidos dois ou-

tros: *Direito Financeiro e Direito Digital*.

Relativamente à perspectiva formativa prático-profissional, da mesma forma que ocorria nas DCNs anteriores, não inclui conteúdos obrigatórios. Nos termos do inciso III do artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018 – com a redação atribuída pela Resolução CNE/CES nº 2/2021 –, essa perspectiva formativa busca a *“integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC, além de abranger estudos referentes ao letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação”*.

Além dos conteúdos em sentido estrito, também estão inseridas, nos componentes curriculares obrigatórios, as competências¹⁸ que devem ser trabalhadas em todos os cursos de Direito do país e que podem ser sistematizadas no seguinte quadro:

COMPETÊNCIAS CURRICULARES OBRIGATÓRIAS DOS CURSOS DE DIREITO		
PERSPECTIVA FORMATIVA	PREVISÃO LEGAL	COMPETÊNCIAS
Geral	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 3º	• apresentar sólida formação geral e humanística • possuir capacidade de análise • interpretar e valorar os fenômenos sociais • possuir postura reflexiva e visão crítica • deter aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica • estar capacitado para desenvolver a cidadania

¹⁸ Uma análise individualizada e detalhada das competências está disponível em: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito: comentários à Resolução CNE/CES n.º 5/2018, com as alterações introduzidas pelas Resoluções CNE/CES n.º 1/2020 e n.º 2/2021. Florianópolis, SC: Habitus, 2021.

Geral	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, III	• comunicar-se com precisão (de forma oral e escrita)
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, VI	• desenvolver a cultura do diálogo
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, X	• aceitar a diversidade e o pluralismo cultural
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, XIV	• desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, XI	• compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica
	Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 5º, III – com a redação atribuída pela Resolução CNE/CES nº 2/2021)	• estar digitalmente letrado • conhecer práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação
Técnico-jurídica	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 3º	• dominar os conceitos e a terminologia jurídica • interpretar e valorar os fenômenos jurídicos • dominar as formas consensuais de composição de conflitos
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, I	• interpretar o direito nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, II	• ler e compreender textos, atos e documentos jurídicos
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, IV	• dominar instrumentos da metodologia jurídica • compreender conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito

Técnico-jurídica	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, V	desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, VII	compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, XII	dominar tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, XIV	apreender conceitos deontológico-profissionais (ética profissional)
Prático-profissional	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 3º	- argumentar com base na interpretação e valoração dos fenômenos jurídicos e sociais - exercer o Direito e prestar a justiça
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, I	- aplicar o direito nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber - articular conhecimento teórico com a resolução de problemas
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, II	- elaborar textos, atos e documentos jurídicos - utilizar devidamente as normas técnico-jurídicas relativas à elaboração textos, atos e documentos jurídicos
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, IV	aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, V	propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, VI	usar meios consensuais de solução de conflitos

Prático-profissional	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, VII	• pesquisar e utilizar o Direito e suas fontes
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, VIII	• atuar de forma adequada em diferentes instâncias extra-judiciais, administrativas ou judiciais • utilizar devidamente processos, atos e procedimentos jurídicos
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, IX	• utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, XIII	• trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar
	Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 5º, III – com a redação atribuída pela Resolução CNE/CES nº 2/2021)	• estar digitalmente letrado • dominar práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação e saber utilizá-las nas atividades jurídico-profissionais

Usando a classificação presente no *caput* do artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito – competências cognitivas, instrumentais e interpessoais¹⁹ –, é possível apresentá-las de outra forma, nos termos do quadro abaixo.

COMPETÊNCIAS CURRICULARES OBRIGATÓRIAS DOS CURSOS DE DIREITO	
ESPÉCIE	COMPETÊNCIAS
Cognitiva	• apresentar sólida formação geral e humanística • possuir capacidade de análise, postura reflexiva e visão crítica

¹⁹ Uma análise individualizada e detalhada das competências está disponível em: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito: comentários à Resolução CNE/CES n.º 5/2018, com as alterações introduzidas pelas Resoluções CNE/CES n.º 1/2020 e n.º 2/2021. Florianópolis, SC: Habitus, 2021.

Cognitiva	• compreender e dominar os conceitos e a terminologia jurídicos, os conceitos deontológico-profissionais (ética profissional) e as estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito • conhecer o direito nacional, observados, quando couber, a experiência estrangeira e direito comparado • ler e compreender textos, atos e documentos jurídicos • compreender e dominar a hermenêutica, a interpretação e a metodologia jurídicas e as tecnologias e métodos necessários à permanente compreensão e aplicação do Direito • dominar as formas consensuais de composição de conflitos • deter aptidão (conhecer conteúdos e metodologias) para a aprendizagem autônoma e dinâmica • compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica • estar digitalmente letrado • conhecer práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação
Instrumental	• pesquisar e utilizar o Direito e suas fontes • ler e compreender textos, atos e documentos jurídicos • interpretar e aplicar o direito nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber • utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas • comunicar-se com precisão (de forma oral e escrita) • elaborar textos, atos e documentos jurídicos • utilizar devidamente as normas técnico-jurídicas relativas à elaboração textos, atos e documentos jurídicos • articular conhecimento teórico com a resolução de problemas • aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito

Instrumental	• interpretar e valorar os fenômenos sociais e os fenômenos jurídicos • argumentar com base na interpretação e valoração dos fenômenos jurídicos e sociais • desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito • utilizar a hermenêutica, a interpretação e a metodologia jurídicas e as tecnologias e métodos necessários à permanente compreensão e aplicação do Direito • propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito • utilizar, devidamente, processos, atos e procedimentos jurídicos • utilizar meios consensuais de solução de conflitos • atuar de forma adequada em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais • aprender de forma autônoma e dinâmica • trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar • dominar práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação e saber utilizá-las nas atividades jurídico-profissionais
Interpessoal	• desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos • estar capacitado para desenvolver a cidadania • desenvolver a cultura do diálogo • aceitar a diversidade e o pluralismo cultural • trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar

Na comparação do texto atual do artigo, que trata das competências com o das antigas DCNs, é visível a ampliação ocorrida. De outro lado, chama a atenção a eliminação da *utilização de reflexão crítica* que anteriormente constava expressamente no dispositivo que tem por objeto as competências, sendo, entretanto, mantida a *visão crítica* no artigo

que trata do perfil do formando.

Em muitos momentos, é difícil, ou mesmo impossível, separar as competências por blocos vinculados a perspectivas formativas, em especial, aquelas inseridas nas formações técnico-jurídica e prático-profissionais. A enumeração aqui realizada possui caráter meramente didático, para fins de sua melhor organização, compreensão e apresentação.

Essa classificação guarda também importância para que na elaboração do currículo e do PPC os espaços de cada competência sejam pensados e definidos. Embora no dia a dia do processo de ensino-aprendizagem muitas das competências aqui apresentadas em diferentes perspectivas formativas possam ser trabalhadas conjuntamente, não estabelecer espaços próprios, onde estejam formalmente colocadas, pode gerar situações concretas em que algumas delas deixem de ser trabalhadas.

É importante destacar que, além dessas competências, também são obrigatórias aquelas que eventualmente constarem de DCNs específicas, como as que tratam da educação ambiental, da educação das relações étnico-raciais, da educação em direitos humanos e da extensão, bem como de outras normas legais, como o Estatuto do Idoso que estabelece a obrigatoriedade da educação para a terceira idade.

Esses conteúdos e competências indicados nos quadros retro publicados são todos obrigatórios e devem necessariamente estar incluídos nos currículos plenos de todos os Cursos de Direito. Dos respectivos projetos pedagógicos, além do currículo, também deve constar expressamente a forma como eles serão trabalhados.

3.2 ORGANIZANDO CONTEÚDOS E COMPETÊNCIAS NO CURRÍCULO DO CURSO DE DIREITO

Conhecidos quais conteúdos e competências devem constar obrigatoriamente do currículo do curso de Direito, é hora de organizá-los no currículo pleno que integrará o PPC. Nas páginas que seguem, vou analisar detalhadamente esses componentes curriculares obrigatórios e apresentar possibilidades para sua organização.

Em um primeiro momento, vou tratar dos conteúdos e das competências em termos de perspectivas formativas. Em um segundo momento, vou me ocupar das opções utilizadas para organizar formalmente esses componentes curriculares.

Quanto à distribuição dos conteúdos no currículo, cabem ainda algumas observações: alguns deles podem ser agrupados em uma única disciplina ou módulo; outros podem ser oferecidos em disciplinas ou módulos específicos; outros ainda podem ser estudados distribuídos dentro de disciplinas ou módulos destinados a outros conteúdos; e alguns necessitam ser desdobrados em algumas ou várias disciplinas ou módulos, devido à sua amplitude.

Para a efetivação desse desdobramento, é necessário levar em consideração a concepção, os objetivos e a vocação do curso, bem como o perfil desenhado para o egresso no PPC.

Já a distribuição das competências é mais complexa. Por via de regra, não são criadas disciplinas ou módulos com essa finalidade específica. Elas são distribuídas entre as disciplinas e módulos conforme a aderência com os respectivos conteúdos, e, mais comumente, são trabalhadas nas atividades, que constituem o objeto do quarto capítulo deste livro. Independentemente, de onde serão trabalhadas, a indicação dessa situação deve ser realizada nas ementas e planos de ensino, bem como no PPC.

Sobre as perspectivas formativas, é importante lembrar ainda que o artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, em seu parágrafo 2º, estabelece que elas deverão considerar três ordens de domínios:

- a) os necessários à formação jurídica;
- b) os necessários à solução dos problemas emergentes e transdisciplinares;
- c) os necessários ao enfrentamento dos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.

Essa enumeração de domínios deixa bastante claro que as perspectivas formativas incluem necessariamente competências e não apenas conteúdos. Essa situação indicou a necessidade de classificação das competências na forma adotada neste livro.

3.2.1 FORMAÇÃO GERAL

A leitura do artigo 5º, inciso I, da CNE/CES nº 5/2018 indica que o objetivo da formação geral é *“oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que envolvam saberes de outras áreas formativas”*.

De outro lado, o artigo 3º, caput, das DCNs, estabelece que o formando deverá possuir *sólida formação geral e humanística*. Além disso, a formação geral cumpre também o papel de propiciar o *“pleno desenvolvimento da pessoa”* e *“seu preparo para o exercício da cidadania”* – objetivos educacionais expressamente estabelecidos pela Constituição Federal em seu artigo 205. Nesse contexto, os temas transversais estabelecidos em legislação própria se enquadram exatamente nessa perspectiva.

O que é obrigatório, nessa perspectiva, é que o PPC e o currículo incluam componentes curriculares que possibilitem compreender as relações do Direito com as demais expressões do conhecimento e áreas formativas – propiciando formação geral e humanística – e que sejam capazes de atingir os objetivos estabelecidos no texto constitucional e demais legislação vigente sobre o tema.

Dessa forma, embora a formação geral não incluía, nas DCNs, conteúdos expressamente obrigatórios, isso não significa que os cursos de Direito possam, a partir de agora, estar voltados exclusivamente às formações técnico-jurídica e prático-profissional.

Os objetivos educacionais constitucionais, as legislações e diretrizes existentes e as competências exigidas do formando impõem o adequado tratamento da perspectiva formativa geral.

3.2.1.1 Formação geral e conteúdos

Uma das principais alterações introduzidas pela Resolução CNE/CES nº 5/2018, relativa aos componentes curriculares, diz respeito à formação geral. As DCNs anteriores continham um grande número de conteúdos obrigatórios; as novas diretrizes curriculares, em sentido diametralmente oposto, optaram por não incluir nenhum conteúdo como compulsório.

A redação agora atribuída ao artigo 5º, inciso I, que trata especificamente dos conteúdos de *formação geral*, entretanto, manteve, em caráter exemplificativo e de forma absolutamente desnecessária, a listagem dos conteúdos presentes como obrigatórios na revogada Resolução CNE/CES nº 9/2004.

A indicação de que os conteúdos listados são apenas exemplificativos decorre da utilização da expressão “*tais como*”, que os antecede. Teria sido bem mais adequado, em termos de redação do texto normativo, ter excluído as exemplificações. A sua presença pode ser lida, por desavisados, como indicativo de obrigatoriedade, negando então a inovação agora inserida.

A inclusão de um grande número de conteúdos de formação geral obrigatórios nas DCNs de 2004 decorreu de uma equivocada opção pela variedade em detrimento da profundidade.

Em decorrência disso, sucede-se nos atuais currículos dos cursos de Direito, relativamente a esses conteúdos, sua pulverização, com uma pequena carga horária destinada para cada um deles, inviabilizando a destinação da carga horária necessária para o aprofundamento daqueles que seriam mais adequados em cada PPC específico.

Os conteúdos de outras áreas a serem privilegiados a partir de agora serão aqueles necessários às escolhas institucionais realizadas no âmbito do seu PPC específico. Não há mais obrigatoriedade de incluir no currículo todo aquele leque de conteúdos obrigatórios nas DCNs anteriores.

Embora as novas DCNs não imponham conteúdos específicos no âmbito dessa perspectiva formativa, a formação geral permanece obrigatória com a finalidade de estabelecer as relações do Direito com as outras áreas do conhecimento (art. 5º, I), bem como propiciar formação geral e humanística (art. 3º, caput), devendo, portanto, incluir estudos com saberes de outras áreas (art. 5º, I).

Sob esse aspecto, os conteúdos que integrarão a formação geral serão agora definidos no PPC em decorrência das suas peculiaridades, podendo ser trabalhados, em um projeto pedagógico ABP ou EARP, de forma integrada nos módulos temáticos que compõem o curso. Em

uma organização curricular tradicional, esses conteúdos serão trabalhados em disciplinas ou módulos e atividades específicos ou de forma transversal.

Uma possibilidade é criar um espaço específico denominado, a título de exemplo, *Relações Interdisciplinares do Direito*, para trabalhar de forma geral os conteúdos e, complementarmente, inserir essas relações de forma transversal, distribuídas nas diversas disciplinas ou módulos e atividades do curso.

De outro lado, é preciso destacar que as DCNs estabelecem agora a obrigatoriedade de incluir, no âmbito da formação geral, o diálogo do Direito com as novas tecnologias da informação. Essa inovação está em consonância com a exigência constante do artigo 4º, inciso XI, que inclui como competência a ser trabalhada com os graduandos *compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica*, e está em acordo também com as recentes alterações introduzidas nos incisos II e III do artigo 5º.

Esse aspecto da formação geral dialoga, ainda, com o que denominei de educação digital e que se tornou obrigatória por força do disposto no Marco Civil da Internet – Lei nº 12.965/2014, art. 26. Para que esse conjunto de exigências seja adequadamente cumprido, parece necessário dedicar um espaço maior à questão digital nos PPCs, no âmbito dos conteúdos e das competências – portanto em disciplinas ou módulos e em atividades práticas.

É preciso considerar, sobre a formação geral, que também a integram os conteúdos transversais obrigatórios. Esses conteúdos estão definidos em normas e diretrizes específicas e devem, necessariamente, integrar os currículos plenos de todos os cursos de Direito.

3.2.1.2 Educação para a cidadania: formação geral transversal obrigatória

A Resolução CNE/CES nº 5/2018 trouxe em seu texto dispositivo específico com o objetivo de lembrar aos responsáveis pelos PPCs dos cursos de Direito a obrigatoriedade de alguns temas transversais previstos em textos legais e diretrizes específicos.

Segundo o artigo 2º, parágrafo 4º, das DCNs, “o PPC deve prever

*ainda as formas de **tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas***” (grifei). O mesmo disposto indica expressamente as educações ambiental, em direitos humanos, para a terceira idade, das relações étnico-raciais e em políticas de gênero.

A obrigatoriedade desses temas transversais, ou apenas de parte deles, não deriva da inclusão desse dispositivo específico nas DCNs, mas sim da legislação federal e diretrizes específicas que tratam do tema, como veremos oportunamente. Esse dispositivo tem o objetivo específico de lembrar as IES de que o PPC deverá conter a inserção desses temas e a forma como serão trabalhados.

A utilização de formas tradicionais de educação, pela criação de disciplinas ou módulos específicos, para trabalhar temas que possuem objetivo formativo, e não meramente informativo, não tem gerado bons resultados.

A ideia de tema transversal surge, nesse contexto, para atender às exigências e princípios traçados para temas que formam uma perspectiva educacional específica e interdisciplinar, considerada como uma visão de mundo, que precisa ser trabalhada e internalizada pela sociedade.

A função educativa dos temas transversais não é, portanto, a divulgação ou reprodução de conhecimentos, mas sim a formação de sujeitos conscientes e eticamente comprometidos.

Nessa perspectiva encontram-se, entre outros, temas como meio ambiente, inclusão racial, envelhecimento, direitos humanos e gênero. A inclusão curricular sob a forma transversal, no contexto do projeto pedagógico de cada curso, possibilita a sua análise e discussão em diferentes áreas do conhecimento.

A transversalidade permite a adoção de uma visão sistêmica e integrada, propiciando conhecimentos e práticas que congregam diferentes saberes, transcendendo as noções de disciplina e área.

A mudança da estratégia pedagógica, entretanto, não é por si só a solução. É necessário o correto planejamento do processo, aliado a uma adequada preparação de todos aqueles que exercem o magistério, em qualquer nível ou modalidade educacional.

A presença de um tema em todos os espaços curriculares pressupõe um trabalho coordenado e articulado. Por isso, para que seja possível realizar a transversalidade, de forma efetiva, é necessário planejamento integrado, envolvendo todos os partícipes.

3.2.1.2.1 Educação ambiental²⁰

Solidariedade e consciência ambiental são valores essenciais a serem desenvolvidos pela humanidade neste século XXI. E essa necessidade não deriva de escolhas religiosas ou ideológicas, mas sim uma imposição fática: preservar a espécie e o planeta.

Pensar contemporaneamente o desenvolvimento integral do ser humano e a formação para a cidadania, implica, necessariamente, pensar uma cidadania ambiental e planetária. O exercício cidadão de qualquer atividade jurídica passa necessariamente por esse aspecto, imprescindível na formação profissional de todos os operadores do Direito.

Nos termos da Constituição Federal, artigo 225, inciso VI, parágrafo 1º, é incumbência do poder público *“promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”*. Com o objetivo de regulamentar essa matéria, foi editada a Lei nº 9.795/1999, que dispõe sobre a educação ambiental, definida em seu artigo 1º como o conjunto de:

[...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Segundo o artigo 9º dessa mesma lei, no sistema educacional formal a educação ambiental é aquela *“desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas”*. O artigo 2º estabelece a sua obrigatoriedade, nos seguintes termos:

Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanen-

20 Sobre educação ambiental vide: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; DERANI, Cristiane (org.). **Educação ambiental**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819 RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A educação ambiental no âmbito do ensino superior brasileiro. In: LEITE, José Rubens Morato; BELLO FILHO, Ney de Barros. (Org.). **Direito Ambiental Contemporâneo**. Barueri: Manole, 2004. p. 395-409.

te da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Dessa forma, a inclusão da educação ambiental faz-se indispensável em todos os níveis de ensino, incluindo, nos termos do artigo 21 da Lei nº 9.394/96 (LDB), também a educação superior (graduação e pós-graduação), independentemente da modalidade de seu oferecimento.

Cumpre, no contexto da obrigatoriedade da educação ambiental no ensino formal, destacar ainda que a Lei nº 9.795/1999 estabelece, no caput do artigo 10, que ela será desenvolvida como “*prática educativa integrada, contínua e permanente*”. Essa ideia é reforçada pelo Decreto nº 4.281/2002, em seu artigo 5º, inciso I.

Contínua e permanente, significa que ela tem de perpassar todo o processo de educação formal e que não pode ser interrompida. Já a exigência de ser *integrada* implica em não ser trabalhada como um conteúdo isolado, mas sim inserido sistemicamente no processo educacional como um todo.

É também a Lei nº 9.795/1999, no parágrafo 1º do artigo 10, que estabelece que a educação ambiental “*não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino*”²¹ (grifei). Sua inclusão nos currículos deve ocorrer de forma transversal.

O Conselho Nacional de Educação, para dar cumprimento a esse conjunto normativo que trata da educação ambiental, estabeleceu, através da Resolução CNE/CP nº 2/2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Esse documento sistematiza a legislação vigente sobre a matéria e reforça o que foi dito até agora nesta seção. Entre os objetivos dessas diretrizes cabe destacar o que consta do inciso II, do artigo 1º, da referida Resolução:

[...] estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, **para que a concep-**

21 Há uma exceção: Art. 10 [...]. § 2º Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica.

ção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes. (grifei).

Do texto da Resolução CNE/CP nº 2/2012, destacam-se também os seguintes dispositivos, como forma de reforçar o que é a Educação Ambiental enquanto espaço específico do processo de ensino-aprendizagem:

Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Art. 3º A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído.

Art. 4º A Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

Art. 5º A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica.

Art. 6º A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino.

Os artigos 7º a 11, da Resolução CNE/CP nº 2/2012, reforçam a obrigatoriedade da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades da educação básica e superior. Desses dispositivos transcrevo aqui os artigos 8º e 10 por possuírem aplicação no âmbito dos cursos de Direito:

Art. 8º A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico.

[...]

Art. 10. As instituições de Educação Superior devem promover sua

gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetivos da Educação Ambiental.

É importante ressaltar relativamente a esses dispositivos transcritos a obrigatoriedade de que a gestão institucional e as atividades de ensino, pesquisa e extensão sejam orientadas pelos princípios e objetivos da educação ambiental.

Com essa nova situação, a educação ambiental ultrapassa os limites do processo educacional, devendo a partir de então orientar todas as ações das instituições de ensino, de qualquer nível e em qualquer modalidade.

A partir do que dispõe a Lei nº 9.795/1999 a Resolução CNE/CP nº 2/2012, artigo 12, estabelece como princípios da Educação Ambiental:

- I – totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente;
- II – interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo;
- III – pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV – vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação;
- V – articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais;
- VI – respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária.

Também, com base na Lei nº 9.795/1999, a Resolução CNE/CP nº 2/2012 estabelece como objetivos da Educação Ambiental em seu artigo 13:

- I – desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo;
- II – garantir a democratização e o acesso às informações referentes à área socioambiental;
- III – estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental;

IV – incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V – estimular a cooperação entre as diversas regiões do País, em diferentes formas de arranjos territoriais, visando à construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável;

VI – fomentar e fortalecer a integração entre ciência e tecnologia, visando à sustentabilidade socioambiental;

VII – fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade;

VIII – promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz;

IX – promover os conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do País que utilizam e preservam a biodiversidade.

Em seu artigo 14, a Resolução CNE/CP nº 2/2012 estabelece o que a educação ambiental deve contemplar, considerando seus princípios e objetivos:

I – abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social;

II – abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas;

III – aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual;

IV – incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos pedagógicos e metodológicos que aprimorem a prática discente e docente e a cidadania ambiental;

V – estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços

educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental.

Finalmente, é importante destacar, dentre os dispositivos da Resolução CNE/CP nº 2/2012, aqueles que dizem respeito especificamente à organização curricular e que se aplicam integralmente nos PPCs dos cursos de Direito:

Art. 15. O compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior.

§ 1º A proposta curricular é constitutiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e dos Projetos e Planos de Cursos (PC) das instituições de Educação Básica, e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e do Projeto Pedagógico (PP) constante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições de Educação Superior.

§ 2º O planejamento dos currículos deve considerar os níveis dos cursos, as idades e especificidades das fases, etapas, modalidades e da diversidade sociocultural dos estudantes, bem como de suas comunidades de vida, dos biomas e dos territórios em que se situam as instituições educacionais.

§ 3º O tratamento pedagógico do currículo deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes, promovendo valores de cooperação, de relações solidárias e de respeito ao meio ambiente.

Art. 16. A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer:

I – pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental;

II – como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;

III – pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

Parágrafo único. Outras formas de inserção podem ser admitidas na organização curricular da Educação Superior e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando a natureza dos cursos.

Art. 17. Considerando os saberes e os valores da sustentabilidade, a diversidade de manifestações da vida, os princípios e os objetivos

estabelecidos, o planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino devem:

I – estimular:

- a) visão integrada, multidimensional da área ambiental, considerando o estudo da diversidade biogeográfica e seus processos ecológicos vitais, as influências políticas, sociais, econômicas, psicológicas, dentre outras, na relação entre sociedade, meio ambiente, natureza, cultura, ciência e tecnologia;
- b) pensamento crítico por meio de estudos filosóficos, científicos, socioeconômicos, políticos e históricos, na ótica da sustentabilidade socioambiental, valorizando a participação, a cooperação e a ética;
- c) reconhecimento e valorização da diversidade dos múltiplos saberes e olhares científicos e populares sobre o meio ambiente, em especial de povos originários e de comunidades tradicionais;
- d) vivências que promovam o reconhecimento, o respeito, a responsabilidade e o convívio cuidadoso com os seres vivos e seu habitat;
- e) reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos ambientais, que recaem principalmente sobre os grupos vulneráveis, visando à conquista da justiça ambiental;
- f) uso das diferentes linguagens para a produção e a socialização de ações e experiências coletivas de educomunicação, a qual propõe a integração da comunicação com o uso de recursos tecnológicos na aprendizagem.

II – contribuir para:

- a) o reconhecimento da importância dos aspectos constituintes e determinantes da dinâmica da natureza, contextualizando os conhecimentos a partir da paisagem, da bacia hidrográfica, do bioma, do clima, dos processos geológicos, das ações antrópicas e suas interações sociais e políticas, analisando os diferentes recortes territoriais, cujas riquezas e potencialidades, usos e problemas devem ser identificados e compreendidos segundo a gênese e a dinâmica da natureza e das alterações provocadas pela sociedade;
- b) a revisão de práticas escolares fragmentadas buscando construir outras práticas que considerem a interferência do ambiente na qualidade de vida das sociedades humanas nas diversas dimensões local, regional e planetária;
- c) o estabelecimento das relações entre as mudanças do clima e o atual modelo de produção, consumo, organização social, visando à prevenção de desastres ambientais e à proteção das comunidades;
- d) a promoção do cuidado e responsabilidade com as diversas formas

de vida, do respeito às pessoas, culturas e comunidades;

e) a valorização dos conhecimentos referentes à saúde ambiental, inclusive no meio ambiente de trabalho, com ênfase na promoção da saúde para melhoria da qualidade de vida;

f) a construção da cidadania planetária a partir da perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações.

III – promover:

a) observação e estudo da natureza e de seus sistemas de funcionamento para possibilitar a descoberta de como as formas de vida relacionam-se entre si e os ciclos naturais interligam-se e integram-se uns aos outros;

b) ações pedagógicas que permitam aos sujeitos a compreensão crítica da dimensão ética e política das questões socioambientais, situadas tanto na esfera individual, como na esfera pública;

c) projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania;

d) experiências que contemplem a produção de conhecimentos científicos, socioambientalmente responsáveis, a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da sociobiodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra;

e) trabalho de comissões, grupos ou outras formas de atuação coletiva favoráveis à promoção de educação entre pares, para participação no planejamento, execução, avaliação e gestão de projetos de intervenção e ações de sustentabilidade socioambiental na instituição educacional e na comunidade, com foco na prevenção de riscos, na proteção e preservação do meio ambiente e da saúde humana e na construção de sociedades sustentáveis.

Para que se possa falar em educação ambiental, é necessário, em resumo, que o processo educacional permita o conhecimento integral dos problemas atinentes ao meio ambiente, para poder conservá-lo e melhorá-lo, bem como para implementar mudanças de comportamento individual e coletivo.

Ou seja, a função da educação ambiental não é de publicizar conhecimentos, mas sim formar uma consciência e uma ética ambiental.

Isso fica claro na leitura de seus princípios e objetivos e na exigência de sua presença, no conjunto dos sistemas educacionais brasileiros, como tema transversal.

Em termos de currículo, é primordial deixar claro onde será inserida, a cada etapa do curso, a *educação ambiental*. Já o PPC deve estabelecer como serão trabalhados os conteúdos e desenvolvidas as competências, considerando as suas especificidades e as peculiaridades das profissões jurídicas.

3.2.1.2.2 Educação para a terceira idade²²

Outro conteúdo introduzido pela legislação como obrigatório durante todo o processo de ensino-aprendizagem formal é a educação para a terceira idade, prevista no artigo 22 da Lei nº 10.741/2003 (Estatuto do Idoso). A norma referida assim se expressa:

Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Esse conteúdo é, portanto, componente curricular transversal indispensável, devendo constar de todos os projetos pedagógicos. Embora ainda não tenha sido, até a edição deste livro, objeto de diretrizes específicas do Conselho Nacional de Educação, a sua inclusão nos PPCs está agora expressamente prevista nas DCNs dos cursos de Direito em seu artigo 2º, parágrafo 4º.

Os cursos de Direito são, inclusive, espaço acadêmico bastante privilegiado para esse trabalho. Além da educação para a terceira idade, a ser incluída como tema transversal, pode também ocorrer a inclusão do Direito do Idoso como conteúdo de formação técnico-jurídica.

Segundo o artigo 22 da Lei nº 10.741/2003 (Estatuto do Idoso), anteriormente transcrito, a educação para a terceira idade deve incluir “*conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso*”, com o objetivo de “*eliminar o preconceito*” e “*produzir conhecimento sobre a matéria*”.

22 Sobre o tema vide: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Educação Para a Terceira Idade. **Revista Aprender**. Marília, nº 27, p. 62, nov./dez., 2005.

A norma constante do Estatuto do Idoso possui, nesse sentido, pelo menos três objetivos:

- a) educar os mais jovens para respeitarem e valorizarem os idosos, permitindo assim a sua adequada integração familiar e social; esse aspecto, embora deva ser priorizado na educação básica, também integra o ensino superior;
- b) educar todos nós, seres humanos, para aceitarmos o processo de envelhecimento e nos prepararmos adequadamente para a terceira idade, aspecto que deve perpassar todo o processo educacional;
- c) desenvolver pesquisas sobre o processo de envelhecimento, em todos os seus aspectos, produzindo novos conhecimentos sobre esse objeto; esse aspecto cabe, preferencialmente, aos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

No âmbito do ensino superior de graduação, a educação para a terceira idade deve cumprir pelo menos os dois primeiros. Ela deve, de um lado, funcionar como um processo de conhecimento e conscientização de cada ser humano sobre o seu próprio envelhecimento e, de outro, como um processo de construção de uma sociedade onde o idoso seja respeitado e valorizado, ou seja, efetivamente incluído.

Em termos de currículo, é necessário deixar claro onde será inserida a *educação para a terceira idade*. Já o PPC deve estabelecer como serão trabalhados os conteúdos e desenvolvidas as competências pertinentes. Sendo tema transversal, como a educação ambiental e a educação em direitos humanos, deve receber tratamento semelhante.

3.2.1.2.3 Educação das relações étnico-raciais

Para entender a obrigatoriedade desse tema transversal no curso de Direito, é essencial primeiro conhecer o caminho percorrido por ele até a edição da Resolução CNE/CES nº 5/2018. O primeiro passo foi a obrigatoriedade do ensino sobre *história e cultura afro-brasileira* introduzida no direito brasileiro pela Lei nº 10.639/2003. Esta lei inseriu na Lei nº 9.394/1996 (LDB) os seguintes dispositivos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros

no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...].

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Como se percebe, o ensino da história e cultura afro-brasileira foi definido em lei como obrigatório para o ensino fundamental e médio, nos estabelecimentos oficiais e particulares. A lei não faz qualquer menção à educação superior.

Entretanto, o Conselho Nacional de Educação, ao regulamentar a matéria através da Resolução CNE/CP nº 1/2004, com base no Parecer CNE/CP nº 3/2004, estendeu o conteúdo e o âmbito educacional de abrangência originais, nos seguintes termos:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas **Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira** e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º **As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais**, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A **Educação das Relações Étnico-Raciais** tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O **Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, **ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.**

[...].

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

[...].

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos **indígenas**, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino. (grifei).

A leitura da Resolução CNE/CP nº 1/2004, da qual transcrevi apenas os dispositivos que interessam aos objetivos deste livro, permite encaminhar algumas conclusões, a saber:

a) o conteúdo estabelecido em lei, que é o ensino de história e cultura afro-brasileira, foi ampliado para incluir também a história e a cultura africana;

b) a história e a cultura indígena, embora isso não seja dito de forma expressa, também passam a ser incluídas como conteúdos; é o que se depreende do artigo 2º, parágrafo 2º, e do artigo 4º, parágrafo 2º;

c) as diretrizes incluem, ao lado do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, um novo conteúdo, a educação das relações étnico-raciais.

Essas conclusões são importantes para definir o que é, e o que não é, obrigatório em termos de educação superior. Nesse sentido, uma análise conjunta do texto da LDB e da Resolução CNE/CP nº 1/2004 parece indicar:

a) é obrigatório no *ensino fundamental* e no *ensino médio* o conteúdo *história e cultura afro-brasileira, africana e indígena* e também a *educação das relações étnico-raciais*;

b) é obrigatório na *educação superior voltada à formação de professores* (graduação e pós-graduação) o conteúdo *história e cultura afro-brasileira, africana e indígena* e também a *educação das relações étnico-raciais*;

c) é obrigatória nos demais cursos da *educação superior* (graduação e pós-graduação) a *educação das relações étnico-raciais*.

Essa parece ser a melhor interpretação e a que deva ser adotada. A preocupação do legislador, quando da alteração da LDB, foi com a formação dos estudantes do ensino fundamental e médio. Por isso a inclusão de um novo conteúdo no âmbito do ensino da história.

Quando da regulamentação por parte do CNE, duas novas preocupações tomaram corpo. A primeira foi com a preparação dos docentes que iriam atuar no ensino fundamental e médio e que precisariam receber a adequada formação para poderem implementar as modificações introduzidas nos conteúdos escolares.

A segunda preocupação, mais ampla e que abrange o sistema educacional como um todo, diz respeito à produção e divulgação de conhecimentos e à educação da cidadania relativamente à pluralidade étnico-racial existente no Brasil, visando o desenvolvimento de atitudes, posturas e valores adequados a essa realidade.

Essa segunda preocupação levou à inclusão, na Resolução CNE/CP nº 1/2004, da denominada *educação das relações étnico-raciais*, cujos objetivos estão claramente evidenciados no artigo 2º, parágrafo 1º.

A *educação das relações étnico-raciais* é, da mesma forma que a educação ambiental e a educação em direitos humanos, já devidamente regulamentadas pelo CNE, um tema transversal e, nesse sentido, deve receber

o mesmo tratamento dado a elas e à educação para a terceira idade.

Em termos de currículo, é necessário deixar claro onde será inserida a *educação das relações étnico-raciais*. Já o PPC deve estabelecer como serão trabalhados os respectivos conteúdos e desenvolvidas as competências pertinentes.

3.2.1.2.4 Educação em Direitos Humanos²³

A *educação em direitos humanos* está prevista no *Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos*, documento produzido pelas Nações Unidas. No Brasil, temos também o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*.

No contexto desses documentos, é possível afirmar que a *educação em direitos humanos* deveria ser bastante ampla, envolvendo a educação para a cidadania, a formação em direitos humanos dos profissionais da educação, de mídia e comunicação, de ativistas de ONGs e movimentos sociais e a formação técnica dos profissionais que atuam nos diversos sistemas de justiça e de segurança.

Para os fins deste livro – a *educação em direitos humanos* no âmbito do currículo do curso de Direito – vou transcrever aqui apenas trechos das *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2012 com base no Parecer CNE/CP nº 8/2012. Do seu texto, cabe aqui destacar:

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

§ 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como

23 Sobre educação em direitos humanos vide: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; LAPA, Fernanda Brandão. Educação em Direitos Humanos: marcos legais e (in)efetividade. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandoná (orgs.). **Conjecturas e proposições críticas sobre a educação e o ensino jurídico no Brasil**. Maringá, PR: IDDM, 2018. p. 105-162. Disponível em: http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Conjecturas_Proposicoes_Educacao_Ensino_Juridico_Brasil_24.pdf
RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite (orgs.). **Conhecer Direito IV: Anais do II Encontro Brasileiro de Pesquisa, Educação e Epistemologia Jurídica**. 2ª Edição Revisada e Atualizada. Chapecó, SC: Argos/Unochapecó, 2017. [Educação em Direitos Humanos]. Disponível em: <https://arquivosbrasil.blob.core.windows.net/insulas/anexos/livro-1-438284.pdf>

um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.

[...].

Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

I – dignidade humana;

II – igualdade de direitos;

III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;

IV – laicidade do Estado;

V – democracia na educação;

VI – transversalidade, vivência e globalidade; e

VII – sustentabilidade socioambiental.

Art. 4º A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

I – apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II – afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III – formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV – desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e

V – fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

[...].

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I – pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II – como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III – de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade.

Parágrafo único. Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

[...].

Art. 9º A Educação em Direitos Humanos deverá estar presente na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2012b, p. 1-2).

A leitura dos documentos legais referidos permite perceber três direcionamentos em termos de *educação em direitos humanos*, complementares entre si.

Em *primeiro* lugar, ela é vista como *educação para a cidadania*. Essa perspectiva aparece nos documentos internacionais e domina amplamente os documentos brasileiros.

Em *segundo* lugar, ela aparece como espaço de *formação* obrigatória para todos aqueles que estão se preparando *para o exercício da docência*. Essa exigência mostra-se expressamente nas diretrizes brasileiras para a Educação em Direitos Humanos.

Em *terceiro* lugar, ela se apresenta como espaço de *formação técnica* dos defensores dos direitos humanos e demais operadores do Direito, bem como para todos aqueles que integram os diversos sistemas de justiça e de segurança.

Essa última perspectiva – que inclui formação técnica específica –, da forma em que aparece nos documentos nacionais, está muito mais preocupada com os sistemas de segurança do que com os sistemas de justiça. Ou seja, não apresenta uma maior preocupação com a formação específica dos profissionais do Direito.

De outro lado, a preocupação com a formação técnico-jurídica e prático-profissional surge de forma expressa nos documentos das Nações Unidas e deve abarcar os conhecimentos e as técnicas. Ou seja, é necessário que esse processo de ensino-aprendizagem permita conhecer quais são os direitos humanos existentes e dominar os mecanismos para sua proteção, bem como adquirir a capacidade de aplicá-los no dia a dia.

A perspectiva de que a *educação em direitos humanos* seja *contínua* está expressa nas suas diretrizes brasileiras, definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Por *contínua*, devemos entender que tem de perpassar toda a educação formal, iniciando na educação infantil, passando pelos ensinos fundamental e médio e se mantendo na educação superior, da graduação à pós-graduação.

Além de contínua deve ser permanente, ou seja, não deve ser interrompida. Deve ser, também, integrada; isso exige que a *educação em direitos humanos* não seja vista como um conteúdo a ser trabalhado em separado, mas sim sistemicamente integrado no processo educacional como um todo.

As diretrizes brasileiras sobre a *educação em direitos humanos* incluem tanto a alternativa da transversalidade quanto a alternativa da disciplinaridade. A ideia de tema transversal parece atender melhor aos princípios e exigências traçados para a *educação em direitos humanos*.

A opção pela transversalidade é, entretanto, apontada nas DCNs do curso de Direito ao tratar das competências a serem trabalhadas. O inciso XIV do artigo 4º inclui expressamente entre elas “*desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos*”.

A sua adoção, sob a forma de conteúdo transversal, possibilita a discussão e análise dos direitos humanos em diferentes áreas do conhecimento geral e jurídico. Nesse sentido, implica a adoção de uma visão sistêmica, possibilitando discussões e práticas que congreguem diferentes saberes, transcendendo as noções de disciplina e área.

Em termos de currículo, é necessário deixar claro onde será realizada, em cada etapa, a *educação em direitos humanos*; no caso dos cursos de Direito, tem de atender tanto a formação para o exercício da cidadania quanto a formação para a atuação profissional em defesa desses

direitos – o PPC deve estabelecer como serão trabalhados os conteúdos e desenvolvidas as competências.

3.2.1.2.5 Educação em políticas de gênero

Incluo, neste livro, a *educação em políticas de gênero*, não apenas por ter sido referida expressamente na Resolução CNE/CES nº 5/2018, em seu artigo 2º, parágrafo 4º, mas também pela exigência presente na Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), artigo 8º, inciso IX:

Art. 8º A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes:

[...]

IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher. (grifei).

Nesse sentido, embora a *educação em políticas de gênero* não seja objeto de nenhuma diretriz específica do CNE, é ela prevista em lei federal, sendo sua inclusão, nos currículos e PPCs, obrigatória. Deve incluir entre os temas a serem trabalhados, conforme determina a legislação, também o *problema da violência doméstica e familiar contra a mulher*.

Além disso, esse conteúdo integra os direitos humanos. E, nesse sentido, pode ser considerado como contemplado nas diretrizes existentes sobre a *educação em direitos humanos*.

Uma pesquisa sobre o tema mostra, também, que esse conteúdo é objeto do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, nos seguintes termos:

a) entre os objetivos e metas da educação superior (II, B, 4.3, 12) consta a inclusão “nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: **gênero**, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais” (grifei);

b) nas diretrizes para formação e valorização do magistério da educação básica (IV, 10, 10.2, h) aparece a inclusão “das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de **gênero** e de etnia nos programas de formação” (grifei).

As situações previstas no PNE, porém, não abarcam a realidade dos cursos de Direito. Elas incluem apenas o indicativo de que a *educação em políticas de gênero* deva se tornar obrigatória, no âmbito da educação superior, nos cursos voltados à formação de docentes, as licenciaturas.

De outro lado, no momento em que o CNE estabelecer diretrizes nacionais específicas sobre esse conteúdo, deverá contemplar a sua obrigatoriedade em todo o sistema educacional, incluindo, necessariamente, os diversos cursos superiores, entre os quais o Curso de Direito – é o que exige a Lei nº 11.340/2006, artigo 8º, inciso IX.

Em termos de denominação adotei, nos diversos quadros que compõem este livro, a expressão constante da Lei Maria da Penha, qual seja, *educação em equidade de gênero*.

Concluo, com base na legislação vigente, que é, desde logo, exigível das IES a inclusão obrigatória da *educação em políticas de gênero*, de forma transversal, nos currículos e PPCs de seus cursos de Direito. Recomendo utilizar, como parâmetro para a sua estruturação, as diretrizes da *educação em direitos humanos*.

3.2.1.2.6 Educação para o trânsito

A *educação para o trânsito* está prevista expressamente no artigo 76 da Lei nº 9.503/1997 – Código Nacional de Trânsito (CNT), nos seguintes termos.

Art. 76. A *educação para o trânsito* será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação. (grifei).

Parágrafo único. Para a finalidade prevista neste artigo, o Ministério da Educação e do Desporto, mediante proposta do CONTRAN e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, diretamente ou mediante convênio, promoverá:

- I - a adoção, em todos os níveis de ensino, de um currículo interdisciplinar com conteúdo programático sobre segurança de trânsito;
- II - a adoção de conteúdos relativos à educação para o trânsito nas escolas de formação para o magistério e o treinamento de professores e multiplicadores;

III - a criação de corpos técnicos interprofissionais para levantamento e análise de dados estatísticos relativos ao trânsito;

IV - a elaboração de planos de redução de acidentes de trânsito junto aos núcleos interdisciplinares universitários de trânsito, com vistas à integração universidades-sociedade na área de trânsito.

Mesmo já decorridos mais de 20 anos de sua edição – em 2022 o CNT completará 25 anos –, não foi ainda adequadamente regulamentada e implementada a Educação para o Trânsito. Isso, entretanto, não exclui a sua obrigatoriedade.

Pelas suas características próprias, pode ser desenvolvida, em parte, através de *atividades complementares*. Também cabe sua inclusão em conteúdos específicos, como Direito Penal e Responsabilidade Civil, dentre outros.

3.2.1.2.7 Educação digital

A *educação digital* foi introduzida no Brasil pelo Marco Civil da Internet, Lei nº 12.965/2014. É o texto do seu artigo 26:

Art. 26. O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da *educação*, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico. (grifei).

No âmbito das DCNs do Curso de Direito, a *educação digital* aparece em um conjunto de dispositivos, sob a forma de competências e conteúdos a serem trabalhados com os estudantes. São eles:

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

[...]

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

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

[...]

Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os *elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação*, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas [...];

II - Formação técnico-jurídica, [...] incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de [...] *Direito Digital* [...]; e

III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC, *além de abranger estudos referentes ao letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação*. [...].

Art. 6º A Prática Jurídica é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

[...].

§ 6º A regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a *prática do processo judicial eletrônico*. (grifei).

A questão específica do *letramento digital* dialoga de forma direta com a competência prevista do inciso XI do artigo 4º – “*compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica*” – e com a exigência do inciso I do artigo 5º – “*diálogo com [...] as novas tecnologias da informação*”.

Os pesquisadores das áreas de Ciência e de Tecnologia da Informação utilizam comumente, em seus textos e documentos, a expressão *literacia digital* – e não a expressão *letramento digital* –, compreendida como:

A **literacia digital** (*digital information*) está incorporada na literacia informacional (*information literacy*), requerendo esta última o uso eficaz das tecnologias, embora não se limite a essas competências. É uma habilidade para usar os computadores, incluindo o uso e a produção de mídias digitais, o processamento e a recuperação da informação, a participação em redes sociais para a criação e o compartilhamento do conhecimento e um conjunto de habilidades profissionais de computação.

[...].

A literacia digital abarca também a preocupação de usar a informação de forma ética no contexto social/virtual em que vivemos, respeitando os usuários da informação, individual ou coletivamente. (MARTINS; MARTINS; ALVES; 2021; grifos dos autores.).

O *letramento digital*, expressão utilizada pela DCNs na nova redação do artigo 5º, inciso III, pode ser entendido como:

[...] o letramento é uma ‘leitura do mundo’, pois é o que permite entender as diversas situações comunicativas que nos rodeiam.

Esse conceito, então, quando acompanhado do adjetivo ‘digital’, refere-se à **capacidade de compreender as situações de leitura e escrita que acontecem no contexto tecnológico.**

[...].

Assim, o letramento digital envolve não só a capacidade de leitura e escrita em telas de celulares e computadores, como a utilização dos recursos tecnológicos implicados – localização, filtros, análises, etc.

O letrado digital necessita quase que aprender um novo idioma, uma vez que a forma como as informações são dispostas na internet é bastante diferente dos meios tradicionais de comunicação. Trata-se de uma linguagem que abrange mais que palavras, envolvendo códigos verbais e não verbais, como símbolos, imagens e desenhos. (MARTINS; 2018; grifo do autor.).

De uma forma objetiva é possível dizer que o *letramento digital* – ou *literacia digital* – inclui os conteúdos e competências necessários para a compreensão do que ocorre no contexto tecnológico e também o uso das TICs, possibilitando localizar, armazenar, analisar, avaliar, produzir, comunicar e trocar informações em mídias eletrônicas – computadores, *tablets*, celulares, etc. – e em redes colaborativas e sociais.

Não é, portanto, suprido apenas por informações superficiais sobre *internet*, aplicativos e *softwares* básicos – redação de textos, planilhas eletrônicas e elaboração de apresentações. Deve ir bem além disso.

Já as *práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação* dialogam com a competência prevista do inciso XII do artigo 4º – “possuir o domínio de tecnologias [...] para permanente compreensão e aplicação do Direito” – e com o a exigência do parágrafo 6º do artigo 6º– “[...] atividades de prática jurídica incluirão práticas de [...] processo judicial eletrônico”.

Nesse sentido, e considerando o significado e a amplitude da competência *letramento digital*, é possível indicar – além dos necessários ele-

mentos teóricos e conceituais, que não podem ser dispensados – também elementos a serem trabalhados de forma aplicada, entre os quais:

- a) tecnologias e metodologias digitais emergentes para análises inteligentes e tomadas de decisão dirigidas por dados (*data-driven*) no campo do Direito;
- b) ferramentas e práticas de Inteligência Artificial no Direito;
- c) robôs jurídicos e automação no Direito;
- d) análise de *big data* (*big data analytics*) e tendências do uso de técnicas de análise de dados para subsidiar serviços jurídicos;
- e) conhecimentos de programação para identificação de problemas em *softwares* jurídicos e treinamento de robôs jurídicos com IA.

A *formação digital* dos futuros profissionais do Direito é fundamental frente à 4ª Revolução Industrial. A incidência na área jurídica da *transformação digital* não é mais uma questão para o futuro, mas uma exigência do presente. Também não é mais uma opção institucional, mas uma exigência legal a ser devidamente atendida nos PPCs.

3.2.1.2.8 Educação inclusiva

A educação inclusiva integra o rol dos temas transversais obrigatórios a partir da edição da Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência. É o texto do seu artigo 28:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - *oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva*, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - *inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento*;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do **caput** deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras. (grifei).

No contexto desse artigo, é necessário destacar os incisos III, XII e XIV. O inciso III contém a obrigatoriedade de que o PPC institucionalize o atendimento educacional especializado e as adaptações necessárias para atender os estudantes com deficiência, visando garantir-lhes o efetivo direito à educação.

Já o inciso XIV traz a necessidade da inclusão, nos conteúdos curriculares da educação superior, de temas relacionados à pessoa com deficiência no campo de conhecimento do respectivo curso.

No inciso XII, encontra-se a previsão de oferecimento do ensino do sistema Braille e de Libras. Esse dispositivo também contém a prescrição do uso de recursos de tecnologia assistiva.

O sistema Braille é um processo de escrita e leitura baseado em 64 símbolos em relevo, resultantes da combinação de até seis pontos dispostos em duas colunas de três pontos cada. Pode-se fazer a representação tanto de letras, como algarismos e sinais de pontuação. Ele é utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão, e a leitura é feita da esquerda para a direita, ao toque de uma ou duas mãos ao mesmo tempo. (COSTA, 2009).

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), nos termos da Lei nº 10.436/2002, artigo 1º, parágrafo único, é:

[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico

de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Cabe lembrar, relativamente a Libras, que, por força do Decreto nº 5.626/2005, ela deve, obrigatoriamente, integrar o rol de disciplinas de todos os cursos superiores nacionais. Para o curso de Fonoaudiologia e para as licenciaturas a inclusão é de disciplina obrigatória. Para os demais – caso do curso de Direito –, nos termos do artigo 3º, parágrafo 2º, é de disciplina optativa.

O PPC do Curso de Direito deverá cumprir todas as exigências relativas à educação inclusiva constantes da legislação vigente. Isso inclui conteúdos, competências e metodologias. E a IES deverá contar com as adequadas instalações físicas e oferecer todos os meios e recursos necessários.

3.2.1.3 Formação geral e competências

Para fins de classificação das competências e identificação daquelas que dizem respeito, de forma mais direta, à formação geral, considere, além do disposto no artigo 5º, inciso I, da Resolução CNE/CES nº 5/2018, também o disposto no artigo 205 da Constituição Federal, quando estabelece que a educação visa o *“pleno desenvolvimento da pessoa”* e *“seu preparo para o exercício da cidadania”*.

Além desses critérios, levei em consideração também o tipo de ação demandada pelo verbo utilizado e a presença de um âmbito de aplicação amplo, não restrito ao mundo do Direito. As competências inseridas na formação geral abrangem as três possibilidades indicadas nas DCNs: cognitivas, interpessoais e instrumentais.

Com base neles, é possível indicar, dentre as competências constantes dos artigos 3º, caput, 4º, incisos I a XIV e 5º, inciso III, as que seguem como sendo integrantes da necessária formação geral dos graduandos em direito:

- a) estar capacitado para desenvolver a cidadania;
- b) aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;
- c) desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos;
- d) desenvolver a cultura do diálogo;

- e) apresentar sólida formação geral e humanística;
- f) interpretar e valorar os fenômenos sociais;
- g) possuir postura reflexiva e visão crítica;
- h) possuir capacidade de análise;
- i) comunicar-se com precisão (de forma oral e escrita);
- j) deter aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica;
- k) compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica
- l) estar digitalmente letrado;
- m) conhecer práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação.

As letras “a”, “b”, “c” e “d” contém competências que estão diretamente vinculadas aos temas transversais obrigatórios. Uma leitura atenta dos objetivos de cada um deles permite perceber a direta vinculação existente entre eles e essas competências atinentes ao preparo para o exercício da cidadania e ao desenvolvimento pleno do ser humano.

Das competências listadas, as letras “e”, “f”, “g” e “h” estão diretamente vinculadas aos conteúdos interdisciplinares de formação geral. Esses conteúdos são agora de livre escolha das IES. Entendo que Filosofia (incluindo Ética), Ciência Política (incluindo Teoria do Estado), Sociologia e Economia estão entre aqueles que devem ser seriamente considerados como base teórica necessária para o adequado desenvolvimento dessas competências.

A competência indicada na letra “i” deveria, em grande parte, ter sido trazida pelos alunos já da educação básica. Essa, entretanto, não é a realidade. O seu desenvolvimento no âmbito do curso de Direito pode ser trabalhado com a criação de disciplinas específicas, como redação e oratória. Inclusive é possível buscar o seu desenvolvimento utilizando um bom programa de atividades complementares. Outra opção são atividades extracurriculares de nivelamento, voltadas especificamente para os alunos com problemas de expressão escrita ou oral.

A competência indicada na letra “j” está diretamente vinculada a uma inovação trazida pelas DCNs: a obrigatoriedade da utilização de metodologias ativas. São elas que propiciarão aos estudantes o desenvolvimento da capacidade de aprender de forma autônoma e dinâmica.

As competências indicadas nas letras “k”, “l” e “m” pressupõem

um acompanhamento das mudanças que vêm ocorrendo no campo das novas tecnologias e na utilização da inteligência artificial. Essas competências exigem um tratamento especial, considerando a obrigatoriedade da educação digital – art. 26 da Lei nº 12.965/2014 – e as exigências trazidas às DCNs pela Resolução CNE/CES nº 2/2021, assim como exigirão disciplinas ou módulos e atividades específicos, devidamente indicados no PPC.

As indicações aqui trazidas são sugestões. Cada currículo, no contexto do seu projeto pedagógico específico, é que poderá estabelecer onde e como serão trabalhadas essas competências.

Outra questão a ser considerada é que muitas dessas competências possuem natureza transversal, devendo ser trabalhadas durante todo o curso, no maior número de disciplinas ou módulos e atividades possível. Não podem ser trabalhadas em um determinado momento do currículo e depois abandonadas.

É importante lembrar, antes de finalizar este tópico, que, além das competências expressamente indicadas na Resolução CNE/CES nº 5/2018, o currículo também deverá contemplar, no âmbito da formação geral, aquelas estabelecidas nas diretrizes e normas que contêm a formação geral transversal obrigatória.

O processo de desenvolvimento de competências é gradativo e cumulativo. Algumas competências são pressupostos de outras, por isso, elas precisam ser reforçadas a cada fase do curso, mesmo que já não se constituam mais no objeto principal daquele momento formativo.

3.2.2 FORMAÇÃO TÉCNICO-JURÍDICA

A formação técnico-jurídica prevista no inciso II do artigo 5º das DCNs *“abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais”*. Esse texto indica como devem ser trabalhados os conteúdos de formação profissional:

- a) *enfoque dogmático [do Direito]*: essa expressão designa a necessidade do estudo da legislação e da jurisprudência;

b) *conhecimento [do Direito]*: considerando o estudo da base legislativa e jurisprudencial como previsto na expressão anterior, essa segunda categoria indica a necessidade de estudo das teorias gerais e específicas das respectivas legislações e dos fundamentos teóricos das decisões judiciais;

c) *aplicação [do Direito]*: essa expressão denota a necessidade da formação técnico-jurídica integrar teoria e prática, indo além do estudo das teorias gerais e específicas, da legislação e da jurisprudência, e chegando ao estudo e ao desenvolvimento das competências necessárias para atuação no mundo real.

Na sequência do texto, do inciso II do artigo 5º da Resolução já referida, destaca-se a necessidade de observar, nesse estudo (dogmático, teórico e prático), “*as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza*”. Os ramos do Direito são na perspectiva clássica, em uma primeira classificação, público e privado; em uma segunda, material e processual.

Nesse sentido, as DCNs estabelecem a necessidade de estudar as peculiaridades dos diversos ramos dos direitos público e privado e dos direitos material e processual.

Ainda, de acordo com o texto, do mesmo dispositivo, esses conteúdos (dogmáticos, teóricos e práticos, abrangendo os diversos ramos do direito material e do direito processual) devem ser estudados sistematicamente – ou seja, de forma contínua, integrada e organizada – e contextualizados segundo:

a) *a sua evolução*: presente aqui o indicativo de que os avanços havidos no campo do Direito deverão ser objeto necessário de estudo, sem perder de vista o caminho percorrido até chegar a eles;

b) *a sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais*: retorna aqui o indicativo da necessidade do processo de ensino-aprendizagem envolver a teoria e a prática dos conteúdos.

Em um primeiro momento, essa norma impõe que se leve em consideração os avanços do Direito e sua historicidade; em um segundo, que se leve em consideração a aplicação desses avanços.

De uma forma resumida, é possível dizer que os conteúdos e competências a serem inseridos no eixo de formação profissional devem abranger os diversos ramos dos direitos público e privado e dos

direitos material e processual, estudados em seus aspectos teórico, dogmático e prático, de forma sistemática e contextualizada, levando em consideração a evolução do Direito e sua aplicação à realidade brasileira e internacional.

3.2.2.1 Formação técnico-jurídica e conteúdos

As DCNs em seu artigo 5º, inciso II – com a redação que lhe foi atribuída pela Resolução CNE/CES nº 2/2021 –, listam quatorze conteúdos, que devem ser incluídos necessariamente no projeto pedagógico: Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual, Direito Previdenciário, Direito Financeiro, Direito Digital e Formas Consensuais de Solução de Conflitos.

A lista contempla, em grande parte, os conteúdos jurídicos que compõem o currículo dos Cursos de Direito desde que foram criados, e não poderia ser muito diferente, pois esse conjunto de direitos contém a grande gama de conhecimentos e normas que todo operador jurídico precisa conhecer para exercer a sua atividade profissional.

As diferenças em relação à Resolução CNE/CES nº 9/2004 ficam por conta da inclusão de cinco novos conteúdos obrigatórios. O texto original da Resolução CNE/CES nº 5/2018 incluiu *Teoria do Direito*, *Direito Previdenciário* e *Formas Consensuais de Solução de Conflitos*. Posteriormente, a Resolução CNE/CES nº 2/2021 – que deu nova redação ao artigo 5º das DCNs – inseriu *Direito Financeiro* e *Direito Digital*.

Relativamente a cada um dos conteúdos listados é necessário o estudo teórico, normativo e jurisprudencial do direito vigente. Recomendando a destinação de parte da primeira disciplina ou módulo que contenha cada um deles para o estudo daqueles aspectos específicos de suas histórias e teorias gerais, bem como de seus fundamentos constitucionais.

O eixo de formação profissional, para que cumpra adequadamente o seu papel no contexto dos currículos dos Cursos de Direito, deverá ocupar um grande percentual do currículo. Sugiro que preencha um percentual entre 50% e 60% da carga horária total do curso.

Relativamente à aderência do corpo docente, é necessário que os professores desses conteúdos sejam todos graduados em Direito, com pós-graduação, produção acadêmica ou experiência profissional na área específica das disciplinas ou módulos pelos quais forem responsáveis.

A posse de titulação em nível de pós-graduação é obrigatória, tendo em vista o que dispõe o artigo 66 da LDB. O que se afirma aqui é que, quando a titulação não for na área específica da disciplina ou módulo, a aderência pode ser considerada com base na produção acadêmica ou experiência profissional comprovada.

3.2.2.1.1 Teoria do Direito

As DCNs de 2004, ao excluírem a obrigatoriedade da *Introdução ao Direito*, deixaram um vácuo relativo à necessária formação teórico-conceitual dos estudantes. A Resolução CNE/CES nº 5/2018 resolveu esse problema com a inserção da obrigatoriedade da *Teoria do Direito* no âmbito da formação técnico-jurídica²⁴.

Esse conteúdo deve ser incluído no currículo logo no início do curso. Quanto ao seu conteúdo, deve incluir o estudo das teorias da norma e do sistema jurídico, dos principais conceitos e categorias da área do Direito, bem como os fundamentos e diretrizes gerais atinentes à hermenêutica jurídica.

3.2.2.1.2 Direito Constitucional

No âmbito das disciplinas ou módulos destinados especificamente ao Direito Constitucional, devem ser estudados a teoria constitucional, a hermenêutica constitucional, os direitos e garantias fundamentais e a organização do Estado brasileiro. Não sendo objeto das disciplinas de direito processual, é necessário incluir também o processo constitucional.

É fundamental, ainda, que ao lado de uma visão global fornecida nas disciplinas ou módulos próprios, também nas disciplinas ou módulos relativos aos demais conteúdos, sejam retomados aqueles aspectos que lhes dizem respeito, aprofundando-os.

Por essa perspectiva, na elaboração das ementas das demais disci-

24 A Teoria do Direito se tornou obrigatória em razão de proposta apresentada na audiência pública do CNE, de julho de 2018, pelo professor Aurélio Wander Bastos

plinas ou módulos, é necessário incluir os fundamentos constitucionais dos respectivos conteúdos. A carga horária normalmente atribuída às disciplinas de Direito Constitucional é insuficiente para que essas análises pormenorizadas sejam feitas no seu bojo.

3.2.2.1.3 Direito Administrativo

O *Direito Administrativo* é considerado por muitos como uma parte especializada ou mesmo uma continuação do Direito Constitucional. O ideal, portanto, é que seja estudado na sua sequência. Deve incluir também o estudo do processo administrativo, se este não estiver contido em disciplinas ou módulos específicos de direito processual.

3.2.2.1.4 Direito Tributário

O *Direito Tributário* é também um desdobramento do Direito Constitucional e pressupõe, ainda, o conhecimento do Direito Administrativo. Nesse sentido, deve preferencialmente ser estudado posteriormente a ambos.

Inclui o estudo do Código Tributário Nacional e também do processo tributário, se este não estiver contido em disciplinas ou módulos específicos de direito processual. Em muitos cursos de Direito está incluído também o Direito Financeiro, conteúdo que passou a ser obrigatório com a edição da Resolução CNE/CES nº 2/2021.

3.2.2.1.5 Direito Penal

O estudo do *Direito Penal* inclui o estudo do Código Penal e da legislação penal extravagante. É recomendável que seu estudo dogmático e jurisprudencial seja complementado com o estudo da Criminologia, inserida nas disciplinas ou módulos que lhe sejam destinados, ou mesmo de forma autônoma.

3.2.2.1.6 Direito Civil

O estudo do *Direito Civil* inclui o estudo do Código Civil – Parte Geral, Obrigações, Responsabilidade Civil, Contratos, Coisas, Família, Sucessões – e da legislação civil extravagante.

Dos conteúdos presentes no Código Civil, aqueles relativos ao Di-

reito Empresarial geralmente são estudados em disciplinas ou módulos próprios. As próprias DCNs indicam essa área de forma autônoma.

Conteúdos como Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito do Idoso, Direito dos Portadores de Deficiências, Direito da Propriedade Intelectual, dentre outros, podem ser estudados no âmbito do Direito Civil.

3.2.2.1.7 **Direito Empresarial**

O estudo do *Direito Empresarial* abarca o conteúdo específico presente do Código Civil, bem como a legislação extravagante atinente a essa subárea. Deve incluir a legislação que trata da recuperação judicial e extrajudicial e da falência.

3.2.2.1.8 **Direito do Trabalho**

O estudo do *Direito do Trabalho* inclui o conteúdo presente na Consolidação das Leis do Trabalho e na legislação extravagante específica. Deve incluir acrescentar o Direito Individual do Trabalho, o Direito Coletivo do Trabalho e direitos específicos, tais como o do trabalhador rural e do trabalhador doméstico.

3.2.2.1.9 **Direito Internacional**

Por *Direito do Internacional*, deve ser entendido o Direito Internacional Público. Considerando a especialidade e a abrangência desse conteúdo, o que deve ser obrigatoriamente estudado são os seus princípios gerais. O denominado Direito Internacional Privado não é propriamente Direito Internacional, não estando contido nessa obrigatoriedade.

Pela sua importância e pela vinculação com a *educação em direitos humanos*, é indicado que inclua o Direito Internacional dos Direitos Humanos. Da mesma forma, pela vinculação com a *educação ambiental*, os conteúdos de Direito Internacional Ambiental.

Em cursos, cujo PPC demonstre uma vocação para a formação de recursos humanos para atuarem na área internacional, essa necessidade se amplia, exigindo então o oferecimento de disciplinas ou módulos específicos voltados aos ramos do Direito Internacional que forem necessários à formação profissional proposta.

3.2.2.1.10 Direito Processual

O estudo do *Direito Processual* inclui os conteúdos específicos presentes nos Códigos de Processo Civil e de Processo Penal e na legislação processual extravagante. Deve incluir, além desses ramos tradicionais, também o estudo do Processo do Trabalho, do Processo Constitucional, do Processo Administrativo e do Processo Tributário.

Dentre os ramos especializados acima indicados, alguns, ou mesmo todos, podem ser inseridos nas disciplinas ou módulos que contenham os respectivos conteúdos de direito material. Essa definição fica a critério da IES e deve ser adequadamente indicada no PPC.

No caso específico do direito processual, a inclusão de uma disciplina ou módulo de Teoria do Processo é um procedimento que pode auxiliar na eliminação da repetição, em várias disciplinas ou módulos, de conteúdos comuns aos seus diferentes ramos, permitindo assim um melhor aproveitamento da carga horária do curso.

3.2.2.1.11 Direito Previdenciário

O estudo do *Direito do Previdenciário* inclui os conteúdos específicos presentes nas legislações previdenciárias atinentes aos diversos trabalhadores da iniciativa privada, urbanos e rurais, e aos servidores públicos, civis e militares.

É possível trabalhar esse conteúdo de forma conjunta em disciplinas ou módulos atinentes a outros conteúdos obrigatórios. Nesse caso, o mais comum é estudar a previdência dos trabalhadores da iniciativa privada junto com o Direito do Trabalho e a previdência dos servidores públicos juntamente com o Direito Administrativo.

3.2.2.1.12 Direito Financeiro

O *Direito Financeiro* já foi obrigatório no passado, tendo sido excluído dos conteúdos mínimos obrigatórios em 1972 – de 1972 a 1994 esteve indicado em uma lista de conteúdos optativos; de 1994 a 2021 não aparece nem como obrigatório e nem como optativo no âmbito dos marcos regulatórios da Educação Jurídica.

Independentemente disso, continuou, regra geral, sendo minis-

trado juntamente com o Direito Tributário e, em parte – em alguns cursos –, no Direito Administrativo. Nesse sentido, seu retorno como conteúdo obrigatório não deve gerar grande impacto nos currículos dos Cursos de Direito.

3.2.2.1.13 Direito Digital

O *Direito Digital* não é apenas uma novidade no âmbito das DCNs, mas também constitui um novo ramo ou subárea do Direito, estando sua abrangência ainda em processo de demarcação. Entretanto, já é possível identificar alguns conteúdos mínimos que devem nele ser estudados, a saber:

- a) impactos da transformação digital e das inovações tecnológicas na área do Direito;
- b) Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD);
- c) regulação da *internet*
- d) propriedade intelectual;
- e) invasão de privacidade;
- f) crimes digitais;
- g) assinatura digital;
- h) *e-commerce*;
- i) *lawtechs* e *legaltechs*.

Vários desses conteúdos dialogam com outros ramos ou subáreas do Direito, tais como o *Direito Constitucional*, o *Direito Penal*, o *Direito Civil* e o *Direito Empresarial*. Nesse contexto, podem neles ser alocados e estudados. A decisão sobre onde e como o Direito Digital será incluído em cada Curso de Direito é uma definição a ser realizada no PPC.

Também no âmbito do *Direito Digital* é necessário lembrar do *Processo Eletrônico* – cujo aprendizado prático é obrigatório no NPJ, conforme artigo 6º das DCNs, em seu parágrafo 6º. Mas esse conteúdo, regra geral, integrará – além da Prática Jurídica – as disciplinas ou módulos dedicados ao Direito Processual.

3.2.2.1.14 Métodos Consensuais de Solução de Conflitos

A Resolução CNE/CES nº 5/2018 utiliza expressões diversas para referir-se a esse conteúdo, todas com o mesmo significado: *formas con-*

sensuais de composição de conflitos (art. 3º), meios consensuais de solução de conflitos (art. 4º, VI), formas consensuais de solução de conflitos (art. 5º, II), e resolução consensual de conflitos (art. 6º, § 6).

Neste livro, optei por utilizar a expressão *Métodos Consensuais de Solução de Conflitos* por ser a expressão oficial, adotada pela *Resolução nº 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ)*.

A adoção dos Métodos Consensuais de Solução de Conflitos constitui política pública encampada pelo CNJ deste 2010, tendo também sido inseridos no novo Código de Processo Civil. É conteúdo decorrente de opção político-jurídica, solicitado por diversas instâncias.

Em razão disso, tem sido objeto de grande produção acadêmica e constitui-se, também, a partir da edição da Resolução CNE/CES nº 5/2018, em componente curricular obrigatório dos cursos de Direito.

Os Métodos Consensuais de Solução de Conflitos estão presentes, além da indicação como conteúdo obrigatório de formação técnico-jurídica no artigo 5º, inciso II, também em outros três dispositivos do texto das DCNs:

- a) no artigo 3º, que trata do perfil;
- b) no artigo 4º, inciso VI, que trata das competências;
- c) no artigo 6º, parágrafo 6º, que trata da prática jurídica.

Considerando a amplitude decorrente desse conjunto de exigências, entendo ser necessário para cumpri-las, que os Métodos Consensuais de Solução de Conflitos sejam inseridos no currículo dos cursos de Direito tanto em disciplina ou módulo, próprio ou compartilhado com outro conteúdo, quanto em atividades específicas de formação prático-profissional. Dentre os métodos existentes devem ser privilegiados, pelo tratamento dado pelo direito brasileiro, a mediação, a conciliação e a negociação.

3.2.2.2 Formação técnico-jurídica e competências

Para fins de classificação das competências e identificação daquelas que dizem respeito, de forma mais direta, à formação técnico-jurídica, considere, além do disposto no artigo 5º, inciso II, da Resolução CNE/CES nº 5/2018, a espécie de ação demandada pelo verbo

utilizado e o mundo do Direito como âmbito de aplicação principal ou mesmo exclusivo.

Entre as competências inseridas na formação técnico-jurídica preponderam as cognitivas, embora também estejam presentes algumas que são, concomitantemente, instrumentais.

Com base nos critérios adotados é possível indicar, dentre as competências constantes dos artigos 3º, caput, e 4º, incisos I a XIV, as que seguem como sendo integrantes da necessária formação técnico-jurídica dos graduandos em direito:

- a) ler e compreender textos, atos e documentos jurídicos;
- b) apreender conceitos deontológico-profissionais (ética profissional);
- c) dominar os conceitos e a terminologia jurídica;
- d) compreender conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;
- e) compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos;
- f) dominar tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;
- g) dominar instrumentos da metodologia jurídica;
- h) interpretar e valorar os fenômenos jurídicos;
- i) interpretar o direito nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber;
- j) dominar os métodos consensuais de solução de conflitos.

As competências indicadas nas letras “a”, “b”, “c” e “d” dizem respeito, de forma direta, ao conhecimento e domínio conceitual e teórico do Direito. Elas devem ser trabalhadas e desenvolvidas nas diversas disciplinas ou módulos e atividades do curso, de forma a permitir, de um lado, a sua adequada apreensão, compreensão e fixação; de outro, a sua correta utilização no âmbito da comunicação jurídica.

As letras “e”, “f” e “g” indicam as competências ligadas ao conhecimento e domínio das metodologias do conhecimento jurídico e da hermenêutica jurídica. Parte importante dessas competências cognitivas devem ser trabalhadas no conteúdo de Teoria do Direito, sendo depois complementadas nas demais disciplinas e conteúdos relativamente às suas especificidades no âmbito da interpretação e aplicação.

Nas letras “i” e “h”, está presente uma competência importantíssima para o Direito: a interpretação jurídica. Essa competência pressupõe o conhecimento e o domínio das metodologias do conhecimento jurídico e da hermenêutica jurídica referidas no parágrafo anterior e deve ser trabalhada durante todo o curso de Direito, nas mais diversas disciplinas ou módulos e atividades.

A letra “j” traz uma competência muito específica, que se refere ao domínio dos métodos consensuais de solução 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 o conteúdo específico, de cunho obrigatório.

3.2.3 FORMAÇÃO PRÁTICO-PROFISSIONAL

A Constituição Federal, em seu artigo 205, estabelece entre os objetivos da educação a *“qualificação para o trabalho”*. No plano infra-constitucional, a Lei nº 9.394/1996 (LDB), em seu artigo 1º, parágrafo 2º, estabelece que a *“educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”*. Na sequência, em seu artigo 3º, inciso XI, destaca como um dos princípios do processo de ensino-aprendizagem a *“vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”*.

Para dar efetividade ao objetivo estabelecido na Constituição Federal anteriormente destacado – que se configura então como um princípio norteador das políticas educacionais – e também presente na LDB, é que existem, como instrumentos do processo de ensino-aprendizagem, as atividades prático-profissionais.

O inciso III do artigo 5º estabelece que a perspectiva formativa prático-profissional tem por objetivo *“a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC”*.

O parágrafo 1º, também do artigo 5º, estabelece que *as atividades de caráter prático-profissional devem estar presentes, de modo transversal, em todas as perspectivas formativas*. Isso significa que a formação prático-profissional é, ao mesmo tempo, uma perspectiva formativa própria e um tema transversal.

É importante que isso fique claro. Ao mesmo tempo é necessário demarcar quais são as atividades prático-profissionais específicas dessa perspectiva formativa e quais, embora também possuam esse caráter, integram o conjunto das perspectivas formativas como tema transversal.

Há um elemento formal nas DCNs que exige essa delimitação: o limite de 20% da carga horária total do curso de Direito que pode ser usado para o conjunto formado por prática jurídica e atividades complementares.

O entendimento que assumo, neste livro, é que esse limite de carga horária refere-se especificamente às atividades de prática jurídica sob a responsabilidade do Núcleo de Práticas Jurídicas o qual se configura, no curso, a materialização da perspectiva formativa prático-profissional.

As demais atividades prático-profissionais, desenvolvidas em disciplinas e módulos vinculados às perspectivas formativas geral e técnico-jurídica, têm caráter transversal e não computam nesse limite percentual.

Esse critério classificatório, utilizado para separar as práticas jurídicas próprias do NPJ – e limitadas percentualmente – das práticas jurídicas transversais, será o utilizado para organizar os componentes curriculares no âmbito deste texto.

A formação prático-profissional, quer integre o NPJ ou se caracterize pela transversalidade, deverá articular a relação entre o conhecimento teórico-dogmático do Direito e o mundo real, centrando suas atividades no desenvolvimento de competências e não de conteúdos, e pode incluir atividades reais e simuladas.

3.2.3.1 Formação prático-profissional e conteúdos

Não há no artigo 5º, inciso III, da Resolução CNE/CES nº 5/2018 a indicação de qualquer conteúdo obrigatório. De outro lado, ao dispor que a perspectiva formativa prático-profissional visa a integração entre a prática e os conteúdos teóricos das perspectivas formativas geral e técnico-jurídica, assume indiretamente todos os conteúdos trabalha-

dos no decorrer do curso de Direito.

Quanto às referências que ele contém à *prática jurídica* e ao *trabalho de conclusão*, o que elas indicam é que essas atividades são espaços privilegiados para que ocorra a integração entre teoria e prática.

A situação ambígua de que essa perspectiva formativa não possui nenhum conteúdo próprio, mas, ao mesmo tempo, relaciona-se com todos eles, decorre de ser ela um espaço de interação do mundo real com o que é trabalhado nas demais perspectivas formativas.

Nesse sentido, o componente curricular efetivo da formação prático-profissional são as competências, não os conteúdos. Os conteúdos já trabalhados nas formações geral e técnico-jurídica aparecem então como um pressuposto cognitivo necessário para que as competências instrumentais possam ser adequadamente trabalhadas.

3.2.3.2 Formação prático-profissional e competências

Para fins de classificação das competências e identificação daquelas que dizem respeito, de forma mais direta, à formação prático-profissional, considere, além do disposto no artigo 5º, inciso III, da Resolução CNE/CES nº 5/2018, a espécie de ação demandada pelo verbo utilizado, indicando um fazer jurídico no mundo real. As competências inseridas na formação prático-profissional são, como decorrência, todas instrumentais.

Com base nos critérios adotados é possível indicar, dentre as competências constantes dos artigos 3º, caput, 4º, incisos I a XIV, e 5º, inciso III, as que seguem como sendo integrantes da necessária formação prático-profissional dos graduandos em direito:

- a) pesquisar e utilizar o Direito e suas fontes;
- b) utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;
- c) aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;
- d) utilizar devidamente as normas técnico-jurídicas relativas à elaboração de textos, atos e documentos jurídicos;
- e) elaborar textos, atos e documentos jurídicos;
- f) exercer o Direito e prestar a justiça;

- g) utilizar devidamente processos, atos e procedimentos jurídicos;
- h) atuar de forma adequada em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais;
- i) usar meios consensuais de solução de conflitos;
- j) desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação;
- k) propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;
- l) argumentar com base na interpretação e valoração dos fenômenos jurídicos e sociais;
- m) articular conhecimento teórico com a resolução de problemas;
- n) aplicar o direito nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber;
- o) trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar;
- p) estar digitalmente letrado;
- o) dominar as práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação e saber utilizá-las nas atividades jurídico-profissionais.

Diferentemente do que fiz, ao indicar as competências vinculadas às perspectivas formativas geral e técnico-jurídica, quando as dividi em grupos, indicando em que conteúdos e atividades poderiam ser melhor trabalhadas, aqui a indicação será mais genérica.

Todas essas competências possuem características que exigem ser trabalhadas em atividades reais ou simuladas. Não há como desenvolvê-las através do processo de ensino-aprendizagem tradicional, que trabalha conteúdos distribuídos em disciplinas e módulos.

Elas implicam sempre um fazer e, portanto, precisam ser exercitadas. Nesse sentido, o Núcleo de Práticas Jurídicas, o trabalho de curso e as atividades de extensão formam o seu espaço curricular próprio.

Isso não significa que não devam, em parte, ser trabalhadas em disciplinas ou módulos dos conteúdos das perspectivas formativas geral e técnico-jurídica. Mas nessa situação impõe-se a utilização de metodologias ativas, em especial aquelas que trabalham com casos e problemas.

Especificamente as competências indicadas nas letras “p” e “o”

pressupõem um acompanhamento das mudanças que vêm ocorrendo no campo das novas tecnologias e na utilização da inteligência artificial na prática do Direito. Elas necessitam de um tratamento especial, se forem consideradas a obrigatoriedade da *educação digital* – art. 26 da Lei nº 12.965/2014 – e as exigências trazidas às DCNs pela Resolução CNE/CES nº 2/2021, devendo, assim, essas competências integrarem o conjunto de práticas a serem previstas no PPC.

3.2.4 FORMAÇÃO COMPLEMENTAR: INDO ALÉM DO CURRÍCULO MÍNIMO

A definição adequada dos conteúdos e competências que cada projeto pedagógico irá contemplar deverá levar em consideração, além dos mínimos estabelecidos nas DCNs, também:

- a) a legislação brasileira codificada vigente e os novos direitos e direitos emergentes;
- b) os conteúdos exigidos nos exames e concursos de ingresso nas diversas profissões da área do Direito;
- c) as novas tendências para as quais apontam os mercados de trabalho nacional e internacional.

Os conteúdos e competências listados expressamente nas diretrizes curriculares são apenas aqueles considerados imprescindíveis. Não contêm a possibilidade de esgotarem o universo jurídico que se amplia diariamente, buscando responder aos conflitos oriundos das novas necessidades e descobertas da humanidade.

Desse modo, o currículo pleno, ao lado de um *núcleo obrigatório*, que é o currículo mínimo, pode conter – eu diria deve conter – um *núcleo opcional*, destinado a abrigar as opções específicas de cada IES, voltadas ao perfil proposto para o formando e à concepção, aos objetivos e à vocação de seu curso.

Esse segundo núcleo é opcional no sentido de que as IES podem incluir, em seus currículos plenos, componentes curriculares próprios, decorrentes de suas opções de projeto pedagógico. Não significa que esses componentes sejam necessariamente optativos para os alunos. Em muitas situações eles compõem o currículo pleno como obrigatórios para o corpo discente.

A carga horária do núcleo opcional não deve ultrapassar 20% do total da carga horária do curso, incluindo componentes curriculares não obrigatórios pelas DCNs, incluídos como obrigatórios no currículo pleno e componentes curriculares eletivos a critério dos alunos. Essa limitação sugerida visa preservar o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos necessários à formação jurídica.

A Resolução CNE/CES nº 5/2018 prevê expressamente em seu artigo 5º, parágrafo 3º, a possibilidade do núcleo que denomino de opcional. Ele sugere, visando a diversificação curricular, que as IES:

- a) introduzam em seus currículos e PPCs *“conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional”*;
- b) definam em seus currículos e PPCs *“ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito”*;
- c) articulem *“competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito”* diversos daqueles expressamente previstos no currículo mínimo.

Destaco, especificamente em relação às *ênfases*, que não é recomendável uma carga horária muito elevada para *formação complementar concentrada*, sob pena de prejudicar os *“conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática”* (art. 2º, II) que compõem o *núcleo obrigatório*.

Nesse sentido, o percentual, em termos de ênfase, não deve ultrapassar 10% da carga horária total do curso. Também não é recomendável localizar, nas fases iniciais do curso, as disciplinas, módulos e atividades que contenham os conteúdos e competências que compõem a formação complementar concentrada. O ideal é deixá-los para o último ano do curso.

Além do estabelecido no artigo 5º, parágrafo 3º, também o artigo 9º da Resolução CNE/CES nº 5/2018 indica possibilidade de flexibilização. Esse dispositivo faz referência a *conteúdos didático-formativos* que podem ser oferecidos por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse.

Esses conteúdos podem ser integrados a disciplinas ou módulos tradicionais do curso ou serem oferecidos através de componentes cur-

riculares próprios. A exigência é que sejam desenvolvidos mediante planejamento prévio e sob responsabilidade docente.

3.2.4.1 Formação complementar diluída

É importante lembrar que as ementas, em projetos pedagógicos tradicionais e híbridos, compõem o currículo. Na sua elaboração, é perfeitamente possível incluir uma série de conteúdos não obrigatórios dentro de disciplinas ou módulos desdobrados dos conteúdos mínimos listados nas diretrizes curriculares.

Esse é um procedimento absolutamente normal quando não se deseja pulverizar excessivamente o currículo, criando um excesso de pequenas disciplinas para abrigar novos conteúdos. Ele é simples e objetivo e propicia a interdisciplinaridade horizontal.

Para adotá-lo, o primeiro passo é listar os conteúdos não obrigatórios que serão inseridos no currículo. O segundo é localizar, dentre os conteúdos obrigatórios, aqueles com os quais há mais afinidade. O terceiro é elaborar as ementas incluindo conjuntamente os conteúdos obrigatórios e não obrigatórios. Essa situação também deverá ser indicada no PPC e nos planos de ensino da disciplina ou módulo.

3.2.4.2 Formação complementar concentrada

A *formação complementar concentrada* pode ser estruturada de duas formas diferenciadas: como uma única ênfase obrigatória, ou como um conjunto de ênfases alternativas. Esses dois modelos podem ser assim apresentados:

a) *ênfase curricular única*: ocorre naqueles cursos em que o currículo pleno e o PPC são integralmente pensados em função de um núcleo aglutinador – um fio condutor – que perpassa a matriz curricular como um todo e que lhe dá organicidade e formação fundamental e profissional expressamente dirigida;

b) *ênfases curriculares alternativas*: ocorre naqueles cursos em que o currículo pleno e o PPC oferecem diferentes opções de ênfases temáticas, que se configuram como conjuntos de conteúdos e competências organizados em torno de determinados temas, áreas ou subáreas do Direito.

O primeiro desses modelos apresenta grande ausência de flexi-

bilidade, sem possibilidades de escolhas por parte dos alunos. Já o segundo modelo apresenta relativa flexibilidade, com possibilidades de escolhas por parte dos alunos, embora restritas.

Saliento que o aprofundamento temático buscado pelas ênfases pode incluir, além de disciplinas e módulos específicos, também o direcionamento das práticas jurídicas, do trabalho de curso e das atividades complementares e de extensão.

3.2.4.3 Formação complementar aberta

A formação complementar aberta é composta por disciplinas ou módulos e atividades eletivos, sendo a escolha para matrícula de livre decisão do aluno. Essa opção dispensa a criação de ênfases e permite ao aluno um aprofundamento de cunho temático e interdisciplinar, pela livre escolha das disciplinas ou módulos e atividades que vai cursar ou desenvolver.

Permite, também, que ele obtenha conhecimentos multidisciplinares referentes ao campo de trabalho, no qual pretenda exercer suas atividades profissionais por meio de disciplinas, módulos ou atividades de outros cursos e das atividades complementares.

Saliento que essa perspectiva formativa pode ser composta por disciplinas, módulos e atividades previstos e oferecidos no próprio curso, como também pode ser articulada e estruturada para permitir ao aluno desenvolver atividades e cursar disciplinas em cursos de outras áreas.

3.2.4.4 Conteúdos complementares sugeridos

Incluo aqui, como *conteúdos complementares sugeridos*, o que chamo de *conteúdos implícitos necessários*, entendidos como aqueles que, embora não expressamente listados no âmbito das DCNs, decorrem do perfil geral exigido de todos os egressos dos cursos de Direito e do conjunto de competências listados nos diversos incisos que integram os artigos 3º e 4º da Resolução CNE/CES nº 5/2018.

Nesse sentido, entendo que são conteúdos que também devem ser incluídos nos currículos plenos dos Cursos de Direito de forma autônoma, ou inseridos em outras disciplinas ou módulos:

CONTEÚDOS COMPLEMENTARES SUGERIDOS (necessários ao adequado cumprimento de componentes curriculares específicos)	
COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO	CONTEÚDO SUGERIDO
Formação geral – diálogo com humanidades e ciências sociais Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 2º, II, art. 3º, art. 5º, I)	• Relações Interdisciplinares do Direito
Formação geral – diálogo com as novas tecnologias da era digital Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 2º, II; art. 4º, IX; art. 5º, I e III)	• Direito e Transformação Digital • Tecnologias Digitais Aplicadas
Aprendizagem autônoma e dinâmica, metodologias jurídicas e trabalho de curso Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 30, art. 4º, IV, XII, art. 11)	• Metodologias da Pesquisa em Direito
Competências de ler, compreender, analisar, interpretar, argumentar, comunicar e aplicar Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 3º, art. 4º, I, II, III, IV, V, VII, IX, XII)	• Hermenêutica e Argumentação Jurídicas
Competências de elaborar textos, de utilizar terminologias e de comunicar-se Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 3º, art. 4º, II, III, IV, IX)	• Redação de Atos e Documentos Jurídicos
Formação geral, cultura do diálogo e conceitos deontológico-profissionais Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 3º, art. 4º, VI, X, XIV)	• Ética Profissional

O local em que serão inseridos e a forma como serão trabalhados esses conteúdos estão no âmbito da autonomia institucional. Na realidade, mesmo a sua inclusão no currículo pleno e no PPC depende exclusivamente das IES. Entretanto, é necessário reconhecer que a sua não inclusão dificultará sobremaneira o desenvolvimento das competências e atividades indicadas.

3.3 ORGANIZANDO FORMALMENTE O CURRÍCULO PLENO

As duas opções de currículos apresentadas neste livro devem ser consideradas como exemplos das principais formas de organização formal dos conteúdos e atividades.

Relativamente às competências, elas não aparecem nas sugestões apresentadas porque as mesmas estão restritas à indicação nominal de disciplinas ou módulos temáticos e de atividades. O detalhamento dos conteúdos e competências deve ser realizado nas ementas e planos de ensino, bem como integrarem os PPCs.

Os currículos aqui apresentados visam apenas permitir a visualização dessas diferentes possibilidades. O currículo pleno de cada IES deve ser definido em seu PPC, considerando o perfil estabelecido para o formando e a concepção, os objetivos e a vocação do curso.

Ambos os currículos atendem às exigências legais em termos de cargas horárias totais e de limites percentuais aplicáveis a determinados componentes. O parâmetro de hora utilizado foi o de hora-relógio, de 60 minutos.

Finalmente, cabe destacar que os currículos apresentados na sequência não contêm o detalhamento das atividades complementares e de extensão, da prática jurídica e do trabalho de curso, mas apenas sua indicação. Esse detalhamento será objeto deste livro no próximo capítulo.

3.3.1 MODELO TRADICIONAL: CURRÍCULO COM DISCIPLINAS E ATIVIDADES

O currículo aqui apresentado está estruturado considerando, de forma individualizada, os conteúdos e atividades mínimos estabelecidos nas DCNs dos cursos de Direito e nas demais diretrizes e normas aplicáveis.

Ele adota o modelo de distribuição dos componentes curriculares em disciplinas e atividades. Essa alternativa de organização curricular é indicada para projetos pedagógicos tradicionais.

CURRÍCULO DO CURSO DE DIREITO ESTRUTURA TRADICIONAL		
1º SEMESTRE		
Disciplinas / Atividades	Carga horária	Pré-requisito
Relações Interdisciplinares do Direito	60	
Metodologias da Pesquisa em Direito	60	
Teoria do Direito	60	
Teoria do Estado	60	
Direito Internacional	60	
Atividades Complementares e de Extensão	75	
Total	375	
2º SEMESTRE		
Disciplinas / Atividades	Carga horária	Pré-requisito
Direito e Transformação Digital	60	
Teoria do Processo	60	
Direito Constitucional I	60	
Direito Civil I	60	
Direito Penal I	60	
Atividades Complementares e de Extensão	75	
Total	375	
3º SEMESTRE		
Disciplinas / Atividades	Carga horária	Pré-requisito
Hermenêutica e Argumentação Jurídicas	60	

Métodos Consensuais de Solução de Conflitos	60	
Direito Constitucional II	60	
Direito Civil II	60	
Direito Penal II	60	
Atividades Complementares e de Extensão	75	
Total	375	
4º SEMESTRE		
Disciplinas / Atividades	Carga horária	Pré-requisito
Tecnologias Digitais Aplicadas	60	
Direito Administrativo I	60	
Direito Civil III	60	
Direito Penal III	60	
Processo Civil I	60	
Atividades Complementares e de Extensão	75	
Total	375	
5º SEMESTRE		
Disciplinas / Atividades	Carga horária	Pré-requisito
Redação de Atos e Documentos Jurídicos	60	
Direito Administrativo II	60	
Direito Civil IV	60	
Direito Penal IV	60	
Processo Civil II	60	
Atividades Complementares e de Extensão	75	
Total	375	

6º SEMESTRE		
Disciplinas / Atividades	Carga horária	Pré-requisito
Direito do Trabalho I	60	
Direito Tributário e Financeiro	60	
Direito Civil V	60	
Processo Civil III	60	
Processo Penal I	60	
Atividades Complementares e de Extensão	75	
Total	375	
7º SEMESTRE		
Disciplinas / Atividades	Carga horária	Pré-requisito
Direito do Trabalho II	60	
Direito Civil VI	60	
Processo Civil IV	60	
Processo Penal II	60	
Prática Jurídica	60	
Atividades Complementares e de Extensão	75	
Total	375	
8º SEMESTRE		
Disciplinas / Atividades	Carga horária	Pré-requisito
Direito Empresarial I	60	
Direito Previdenciário	60	

Direito Civil VII	60	
Processo do Trabalho	60	
Prática Jurídica	60	
Atividades Complementares e de Extensão	75	
Total	375	
9º SEMESTRE		
Disciplinas / Atividades	Carga horária	Pré-requisito
Direito Empresarial II	60	
Direito Digital	60	
Ética Profissional	60	
Processo Administrativo e Constitucional	60	
Prática Jurídica	60	
Trabalho de Curso	75	
Total	375	
10º SEMESTRE		
Disciplinas / Atividades	Carga horária	Pré-requisito
Disciplina Optativa	60	
Disciplina Optativa	60	
Disciplina Optativa	60	
Disciplina Optativa	60	
Prática Jurídica	60	
Trabalho de Curso	75	
Total	375	

TEMAS TRANSVERSAIS

- direitos humanos e cultura do diálogo
- diversidades – de idade, de gênero e étnico-raciais – e pluralismo cultural
- inclusão, solidariedade, trânsito e responsabilidade social
- meio ambiente e sustentabilidade
- transformação digital, novas tecnologias e produção do conhecimento

3.3.2 MODELO ALTERNATIVO: CURRÍCULO COM MÓDULOS TEMÁTICOS E ATIVIDADES

O currículo aqui apresentado está estruturado agrupando os conteúdos mínimos, estabelecidos nas DCNs dos cursos de Direito, em grandes temas do Direito, eliminando a tradicional divisão em disciplinas e entre direito material e direito processual.

A opção é por dois grandes temas (ou conjuntos de conteúdos) por ano, os quais serão trabalhados de forma interdisciplinar e integrada. Essa alternativa de organização curricular é indicada para projetos pedagógicos de cursos que adotem a *aprendizagem baseada em problemas* ou a modalidade híbrida, denominada neste livro de *ensino-aprendizagem pela resolução de problemas*.

CURRÍCULO DO CURSO DE DIREITO ESTRUTURA PARA ABP E EARP

ANO	UNIDADES EDUCACIONAIS	CARGA HORÁRIA	
1º	TEORIA DO DIREITO E DO PROCESSO Teorias do Direito e do processo. Conhecimento, interpretação, argumentação e aplicação do Direito.	300	750
	ESTADO, SOCIEDADE E RELAÇÕES INTERNACIONAIS Organização do Estado. Estado e economia. O Estado na ordem internacional. Constituição. Direitos e garantias individuais e coletivos. Direitos Humanos. Tutelas adequadas.	300	

1º	PRÁTICA JURÍDICA E ATIVIDADES COMPLEMENTARES E DE EXTENSÃO	150	750
2º	RELAÇÕES PRIVADAS INTERSUBJETIVAS Sujeito de Direito. Família, criança e adolescente, idoso. Portadores de necessidades especiais. Sucessões. Tutelas adequadas.	300	750
	ESTADO, SOCIEDADE E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA Estrutura administrativa do Estado. Economia, finanças públicas e tributação. Tutelas adequadas.	300	
	PRÁTICA JURÍDICA E ATIVIDADES COMPLEMENTARES E DE EXTENSÃO	150	
3º	RELAÇÕES PRIVADAS PATRIMONIAIS Propriedade material e imaterial. Obrigações, contratos e responsabilidade civil. Tutelas adequadas.	300	750
	ESTADO, SOCIEDADE E CRIMINALIDADE Criminalidade e violência. Pena. Crimes em espécie. Sistema penitenciário. Tutelas adequadas.	300	
	PRÁTICA JURÍDICA E ATIVIDADES COMPLEMENTARES E DE EXTENSÃO	150	
4º	RELAÇÕES COMERCIAIS E EMPRESARIAIS Relações comerciais e economia. Consumidor. Empresa. Falência e recuperação judicial. Contratos. Títulos de crédito. Tutelas adequadas.	300	750
	RELAÇÕES DE TRABALHO E PREVIDENCIÁRIAS Relações de trabalho. Mundo do trabalho, previdência social e economia. Seguridade social. Acidentes de trabalho. Tutelas adequadas.	300	
	PRÁTICA JURÍDICA E ATIVIDADES COMPLEMENTARES E DE EXTENSÃO	150	

5º	DIREITOS CONTEMPORÂNEOS Integração planetária. Bioética e sustentabilidade. Transformação digital, inteligência artificial e novas tecnologias de informação e comunicação. Novas realidades emergentes. Tutelas adequadas.	300	750
	MÓDULO ELETIVO	150	
	TRABALHO DE CURSO	150	
	PRÁTICA JURÍDICA E ATIVIDADES COMPLEMENTARES E DE EXTENSÃO	150	
TEMAS TRANSVERSAIS			
• direitos humanos e cultura do diálogo • diversidades – de idade, de gênero e étnico-raciais – e pluralismo cultural • inclusão, solidariedade, trânsito e responsabilidade social • meio ambiente e sustentabilidade • transformação digital, novas tecnologias e produção do conhecimento			

3.4 TRANSIÇÃO DE CURRÍCULOS PLENOS

Uma das situações que mais preocupa os coordenadores de cursos, a cada novo projeto pedagógico ou alteração curricular, é o período de transição entre os diferentes currículos plenos, tendo em vista que sempre haverá alunos que, em razão de trancamentos ou reprovações, acabarão concluindo o curso após a extinção do currículo pleno ao qual estavam originalmente vinculados.

Algumas decisões práticas podem auxiliar muito para que esse período de transição seja absolutamente tranquilo. Dentre elas destaco:

- elaborar uma tabela de equivalências entre os dois ou mais currículos plenos vigentes na IES; esta tabela deve considerar os conteúdos e competências e não as cargas horárias das respectivas disciplinas, módulos ou atividades;
- transformar em optativas todas as disciplinas, módulos ou atividades do currículo em fase de extinção que não mais existam no novo currículo pleno e que não integrem o currículo mínimo

obrigatório; com essa alteração nenhum aluno que tiver deixado de cursar essas disciplinas, módulos ou atividades do currículo em fase de extinção estará obrigado a cursá-los para concluir o curso e colar grau, embora fique obrigado a cumprir a carga horária correspondente em disciplinas, módulos ou atividades equivalentes, substitutivos ou complementares;

c) estabelecer, para as disciplinas, módulos ou atividades transformados em optativos, equivalências com disciplinas, módulos ou atividades existentes no novo currículo pleno; dessa forma, o aluno que tiver deixado de cursá-los, poderá então substituí-los por disciplinas, módulos ou atividades que estarão sendo regularmente oferecidos;

d) definir a forma de compensação das cargas horárias de disciplinas, módulos ou atividades que eventualmente tenham sido extintos ou sido reduzidos no currículo pleno ao qual o aluno esteja vinculado, de forma que possa, através desses mecanismos de compensação, cumprí-los ou complementá-los no novo currículo pleno. Essa compensação pode ser realizada, por exemplo, cursando disciplinas, módulos ou atividades previstos no novo currículo pleno, como eletivos, ou através de carga acessória de atividades complementares; dessa forma, a IES não precisará oferecer as disciplinas, módulos ou atividades na sua configuração antiga para um número reduzido de alunos, permitindo-lhes que os cursem no novo currículo pleno, em disciplinas, módulos ou atividades equivalentes;

e) publicar, na forma prevista na legislação educacional, o currículo pleno em extinção, dele constando a nova situação das disciplinas, módulos ou atividades que passaram à condição de optativos, bem como equivalências, tanto das disciplinas, módulos ou atividades obrigatórios como optativos, no novo currículo pleno, acompanhado das regras de transição, dando a necessária publicidade ao ato normativo.

O elemento fundamental, para que esse conjunto de decisões seja efetivo e evite problemas para os alunos e a IES, é que na sua definição sejam respeitados todos os direitos adquiridos do corpo discente e não sejam criadas exigências acessórias que possam aumentar o seu tempo de permanência no curso.

O prazo original para implantação das novas DCNs era, inicialmente, de dois anos, encerrando em 19 de dezembro de 2020; mas a Resolução CES/CNE n.º 1/2020, em seu artigo 1º – e no item 3 do Anexo que a integra – adicionou mais um ano a esse tempo, que passou então a ser de três anos, findando em 19 de dezembro de 2021.

CURRÍCULO PLENO E ATIVIDADES CURRICULARES

Este capítulo está destinado ao estudo específico dos componentes curriculares denominados de atividades. Eles serão agora detalhados e analisados de forma sistemática, bem como serão apresentadas sugestões relativamente à forma de sua inclusão no currículo pleno e no PPC.

4.1 ATIVIDADES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO

As atividades curriculares obrigatórias atualmente exigíveis em todos e quaisquer currículos plenos de Cursos de Direito, considerando as DCNs e demais legislação vigente, podem ser apresentadas na forma do seguinte quadro:

ATIVIDADES CURRICULARES OBRIGATÓRIAS DOS CURSOS DE DIREITO		
ESPÉCIE	BASE LEGAL	DESDOBRAMENTOS
Prática Jurídica	PJ transversal Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 5º, § 1º)	• Atividades de caráter prático-profissional • Resolução de problemas
	NPJ Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 5º, III – com a redação atribuída pela Resolução CNE/CES nº 2/2021; art. 6º e §§ 1º a 6º)	• Letramento digital • Práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação • Formação prático-profissional • Serviços de assistência jurídica • Práticas simuladas • Práticas reais • Estágios supervisionados • Resolução consensual de conflitos • Práticas de tutela coletiva • Prática do processo judicial eletrônico

Trabalho de Curso	Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 11 e parágrafo primeiro)	• Pesquisa • Pesquisa e extensão
Extensão Lei nº 9.394/1996 (LDB, art. 43, inciso III)	Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 7º)	• Clínicas • Projetos
	Resolução CNE/CES nº 7/2018 (art. 8º)	• Programas • Projetos • Cursos e oficinas • Eventos • Prestação de serviços
Complementares	Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 8º)	• objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando • possibilitam o reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, habilidades e competências, obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico • estimulam atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras

Além das obrigatórias, a Resolução CNE/CES nº 5/2018 também estimula e possibilita outras atividades curriculares a critério das IES e que podem ser apresentadas na forma do seguinte quadro:

ATIVIDADES CURRICULARES NÃO OBRIGATÓRIAS DOS CURSOS DE DIREITO		
ESPÉCIE	BASE LEGAL	CARACTERÍSTICAS
Aproximação profissional	Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 7º)	• articulam o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação • podem ser desenvolvidas na própria IES ou em ações junto à comunidade externa

Didático-formativas	Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 9º)	• possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica • podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas • podem incluir atividades extraclasse
---------------------	---------------------------------------	--

As atividades curriculares indicadas no primeiro grupo são todas obrigatórias e devem necessariamente estar incluídas nos currículos plenos de todos os Cursos de Direito. As que integram o segundo grupo são possibilidades.

Os PPCs, além do currículo pleno, também devem conter expressamente a forma como serão trabalhadas as atividades obrigatórias e, quando adotadas pela IES, também as não obrigatórias.

4.2 NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS

Segundo o parágrafo 1º do artigo 6º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, todas as IES que oferecem cursos de Direito devem obrigatoriamente manter um *Núcleo de Práticas Jurídicas* (NPJ), conceituado como o “ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso”.

A primeira mudança que deve ser destacada em relação aos NPJs é na própria denominação que agora passou a adotar, em relação ao seu objeto, a expressão no plural: práticas jurídicas. Essa modificação possui uma grande importância simbólica e real ao reconhecer que não há uma prática jurídica, mas sim uma pluralidade de práticas jurídicas.

O caput desse mesmo dispositivo legal estabelece que as IES devem regulamentar as atividades de prática jurídica, indicando as suas diferentes modalidades de operacionalização. Nele, a *prática jurídica* é conceituada como o “componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando”.

Relativamente às *modalidades de operacionalização*, nos termos do parágrafo 5º do artigo 6º, o componente curricular prática jurídica pode incluir:

- a) atividades reais;
- b) simuladas;
- c) estágios.

Essa enumeração inova em relação a todas as DCNs anteriores. Até a Resolução CNE/CES nº 5/2018, a modalidade indicada era exclusivamente o estágio. Muitas IES mantinham atividades simuladas e atividades reais diversas dos estágios, mas essa possibilidade não estava legalmente prevista.

Já o parágrafo 6º do mesmo artigo estabelece a obrigatoriedade de que a regulamentação e o planejamento da prática jurídica incluam atividades de:

- a) solução consensual de conflitos;
- b) tutelas coletivas;
- c) processo judicial eletrônico.

Essa enumeração não tem por objetivo estabelecer um mínimo de práticas obrigatórias. Seu objetivo é obrigar as IES a incluírem nas atividades de seus NPJs, ao lado das práticas que tradicionalmente já os integram, também essas práticas relativas a conteúdos inseridos no direito brasileiro contemporâneo, mas ainda insuficientemente tratadas no processo de formação profissional dos bacharéis em Direito.

Essa interpretação impõe-se frente à exigência de que a prática jurídica abranja os *“domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica”* (art. 6º, § 4º). Essa exigência reconhece a existência, na área do Direito, não de uma prática jurídica, mas de um grande e múltiplo leque de práticas jurídicas, devendo o curso trabalhar, no mínimo, aquelas competências que são indispensáveis às diversas profissões da área do Direito.

No parágrafo 2º do artigo 6º, está contida a obrigatoriedade de que as IES ofereçam, através de seus NPJs, atividades de prática jurídica na própria instituição, incluindo:

- a) atividades de formação profissional;
- b) serviços de assistência jurídica.

Estabelece ainda esse dispositivo legal que as atividades de prática jurídica obrigatoriamente oferecidas pela própria IES estejam sob sua responsabilidade e sejam por ela organizadas, implantadas e desenvolvidas. A sua estrutura e operacionalização deve estar contida na regulamentação do NPJ.

Para essa regulamentação, as IES possuem plena e total competência e autonomia, podendo organizar, implantar e manter os NPJs e os serviços de assistência jurídica da forma que melhor atender à concepção, aos objetivos e à vocação de seu curso de Direito e ao perfil pensado para o formando.

É importante perceber que o texto das DCNs não estabelece um percentual ou qualquer outro indicativo que contenha a obrigatoriedade de que os alunos do curso de Direito devam obrigatoriamente realizar uma parcela mínima de prática jurídica no âmbito interno da IES. O que ele contém é a obrigatoriedade de que a IES as disponibilize. Essa obrigatoriedade se justifica, por pelo menos três motivos:

- a) a possibilidade de inexistirem vagas suficientes de estágios externos para todos os estudantes de Direito do país;
- b) a possibilidade de que mesmo existindo essas vagas alguns alunos não consigam preenchê-las (a aceitação ou não de alunos para estágios externos é uma decisão das unidades concedentes);
- c) o fato de grande parte dos alunos dos cursos de Direito estudarem à noite e trabalharem durante o dia, não dispondo de tempo para cumprir sua carga de formação prática em estágios externos.

Há também um componente socioeconômico e político que deve ser considerado: hoje, no Brasil, grande parte da assistência jurídica gratuita à população carente é prestada pelos serviços jurídicos mantidos pelos cursos de Direito.

Essa realidade é tão forte que o novo Código de Processo Civil, inclusive, concede aos NPJs prazo em dobro (art. 186, § 3º) nos mesmos termos em que são concedidos às Defensorias Públicas. De outro lado, sabemos que as Defensorias Públicas não possuem estrutura para assumir toda essa massa de demandas.

Além disso, esses serviços também possuem a qualidade de colocar os alunos em contato com a realidade social e econômica do país e não apenas com a prática jurídica em si. Nesse sentido, é importante a manutenção da exigência de que esses serviços sejam oferecidos pelas próprias IES, mesmo que essa exigência seja agora mais branda e flexível.

Ainda sobre o oferecimento obrigatório pelas IES de serviços de assistência jurídica, essa situação permite cumprir uma nova exigência legal contida na Resolução CNE/CES nº 7/2018, que estabelece as *diretrizes para a extensão na educação superior brasileira*.

Essas diretrizes definem em 10% da carga horária total do curso o mínimo de atividades de extensão a ser incluído nos currículos plenos. Os serviços de assistência jurídica mantidos pelas IES e destinados à população carente são atividades de extensão e podem ser contabilizados nesse percentual.

Relativamente às práticas jurídicas externas – estágios externos –, o parágrafo 3º do artigo 6º indica em seus três incisos as alternativas possíveis. O leque de opções inclui um conjunto de atividades que abrange praticamente todas as profissões que exigem formação jurídica:

- a) departamentos jurídicos de empresas, públicas e privadas;
- b) poderes, órgãos e departamentos jurídicos públicos;
- c) escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.

Esse texto contém a possibilidade de que as atividades de prática jurídica possam agora ser inteiramente autorizadas em ambiente externo, mesmo obrigando as IES a oferecê-las também internamente.

Isso ocorre, como já destacado anteriormente, porque o texto não estabelece percentual máximo que o aluno poderá realizar externamente e nem um mínimo que terá de fazer na própria IES.

Ou seja, as DCNs dos cursos de Direito contidas na Resolução CNE/CES nº 5/2018 não obrigam mais as IES a restringirem o estágio externo em um percentual máximo da carga horária total da prática jurídica, como impunha o texto original da Resolução CNE/CES nº 9/2004. Isso não significa que necessariamente tenham de eliminar esse percentual, mas estão agora autorizadas a fazê-lo.

De outro lado, está expressa nas DCNs a indicação dos NPJs como

órgãos responsáveis pelas atividades das práticas jurídicas inerentes à perspectiva formativa prático-profissional, mesmo quando realizadas fora da IES, situação na qual lhe competirá o acompanhamento, supervisão e avaliação dos estágios externos (art. 6º, § 1º e § 3º).

As DCNs contêm, nesse sentido, uma possibilidade bem maior das IES flexibilizarem a prática jurídica para seus alunos, mas estes mantêm o direito de realizá-la na própria IES, pelo menos em parte. É necessário compreender, nesse contexto, que a definição do quanto de prática jurídica deverá ser integralizado internamente e o quanto será integralizado externamente compete a cada IES, em seu currículo pleno.

As DCNs não têm o poder de atribuir aos alunos o direito de realizarem integralmente suas atividades de formação prática fora da IES, se o currículo pleno do curso exigir que parte dela, ou mesmo sua integralidade, seja cumprida em atividades oferecidas na própria instituição. Também não lhes atribui o direito de cumprir integralmente essas atividades práticas na IES, se o PPC exigir que parte delas seja cumprida externamente.

DCNs são constituídas de normas que estabelecem parâmetros a serem seguidos pelas IES na organização de seus cursos. Os alunos, ao se matricular em um curso específico, ficam vinculados às exigências constantes no respectivo currículo pleno e no PPC. Há uma hierarquia: as DCNs obrigam as IES; o currículo pleno e o PPC obrigam os alunos.

O NPJ é, dessa forma, o espaço pedagógico-administrativo dos cursos de Direito voltado à concretização dos objetivos estabelecidos para a perspectiva formativa prático-profissional, em seu sentido estrito (e não na perspectiva da transversalidade), devendo ser devidamente regulamentado pela IES.

Essa regulamentação deve obrigatoriamente incluir as modalidades adotadas para a operacionalização da prática jurídica e é de competência exclusiva das IES. Esta competência para definir e regulamentar as práticas jurídicas está afirmada no caput do artigo 6º e reforçada em seu parágrafo 2º.

É prudente que essa regulamentação estabeleça claramente os limites mínimos e máximos de carga horária que podem ser realizados

em cada espécie de prática jurídica, bem como a periodicidade dos relatórios e a forma de supervisão e orientação a ser adotada.

Da mesma forma deve estabelecer a possibilidade, ou a não possibilidade, de aproveitamento de atividades de extensão, monitoria e iniciação científica como estágio – quando constituírem atividades de qualificação para o trabalho –, nos termos autorizados pela Lei de Estágios (art. 2º, § 3º).

Ainda sobre as práticas jurídicas é importante destacar que as DCNs mantêm, no parágrafo 4º do artigo 6º, a possibilidade das atividades que as compõem serem reprogramados e reorientados, tendo por base as competências gradualmente reveladas pelo aluno, até que ocorra o adequado aprendizado.

Práticas jurídicas voltadas efetivamente para a formação prático-profissional dos alunos devem ser estruturados com base nas competências a serem desenvolvidas. Isso exige uma avaliação continuada que pode abreviar ou alongar o tempo de permanência dos alunos nos NPJs. É fundamental que os cursos de Direito deem um tratamento mais adequado a essa questão.

Nesse sentido é preciso destacar a alteração introduzida pela Resolução CNE/CES nº 2/2021 no inciso III do artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018. Essa modificação trouxe novas competências e práticas que devem ser trabalhadas no âmbito das práticas jurídicas: *letramento digital e práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação*.

A questão específica do *letramento digital* dialoga de forma direta com a competência prevista do inciso XI do artigo 4º – “compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica” – e com a exigência do inciso I do artigo 5º – “diálogo com [...] as novas tecnologias da informação”.

Já as *práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação* relacionam-se com a competência indicada no inciso XII do artigo 4º – “possuir o domínio de tecnologias [...] para permanente compreensão e aplicação do Direito” – e com a “prática do processo judicial eletrônico” prevista no artigo 6º, parágrafo 6º.

Na metodologia adotada na redação das DCNs do Curso de Direi-

to, essa inclusão não deveria ter ocorrido no texto do inciso III do artigo 5º, mas sim através da alteração das redações dos incisos XI e XII do artigo 4º, que trata das competências, e da inclusão desses elementos – ou de parte deles – no parágrafo 6º do artigo 6º.

Independentemente da alteração não ter sido realizada da forma mais adequada, incluindo competências e práticas nos espaços mais adequados no texto normativo, elas trazem novas exigências que terão de ser consideradas no âmbito das práticas jurídicas quando da elaboração dos PPCs dos cursos de Direito.

Com relação ao corpo de orientadores e supervisores do NPJ, é fundamental que ele seja coordenado e constituído por professores do curso que preencham os requisitos legais para o exercício do magistério, tendo em vista que suas atividades são acadêmicas.

4.2.1 PRÁTICAS JURÍDICAS SIMULADAS

Práticas jurídicas simuladas são aquelas realizadas pelos alunos dos cursos de Direito, em situações não reais, nas quais são estudados problemas, casos ou cenários elaborados para permitirem o aprendizado prático-profissional.

Essas atividades são normalmente desenvolvidas em espaços curriculares específicos, como os laboratórios de práticas jurídicas. Estes laboratórios podem ser genéricos ou especializados, dependendo de como foram incluídos no currículo pleno do curso e na regulamentação do NPJ. As atividades jurídicas simuladas também estão presentes nas clínicas jurídicas, a serem analisadas na seção 4.2.4, deste livro.

Nos laboratórios os alunos aprendem a redigir atos e documentos jurídicos com base em autos findos, ou em casos redigidos especificamente para essa finalidade. Também são espaço para a simulação de negociações, audiências, júris e outras situações da vida profissional.

Esses laboratórios devem, também, incluir *Práticas Remotas Mediadas por Tecnologias de Informação e Comunicação* e o *Processo Eletrônico*. São os denominados *NPJs virtuais*. Essas práticas são uma exigência da Resolução CNE/CES nº 5/2018, artigos 5º, inciso III *in fine* – redação atribuída pela Resolução CNE/CES nº 2/2021 –, e 6º, parágrafo 6º.

Sugere-se que, entre outras, sejam trabalhadas tecnologias que envolvam o uso de Inteligência Artificial e que sejam utilizadas para interação e comunicação remota e para pesquisa, coleta e tratamento de dados. Também seria recomendável que os novos egressos dos Cursos de Direito possuísem noções básicas de programação.

Os escritórios modelos existentes junto aos NPIs dos cursos de Direito oferecem fundamentalmente a formação profissional para a advocacia. Contudo, não é possível garantir a todos os estudantes, através de estágio externo, o acesso à formação para o exercício das demais profissões jurídicas.

Como a formação prático-profissional no campo jurídico possui um aspecto plural, devendo englobar atividades atinentes às diversas carreiras jurídicas, as práticas jurídicas simuladas são o componente curricular que permite suprir as situações nas quais não é possível disponibilizar práticas jurídicas reais.

Há, entretanto, um vício que comumente assola os espaços destinados às práticas jurídicas simuladas: os professores que os transformam em salas de aula tradicionais. Esses espaços de formação só cumprem seu papel pedagógico se funcionarem com base em metodologias ativas, permitindo aos alunos o desenvolvimento de competências prático-profissionais.

Nesse aspecto, a Resolução CNE/CES nº 5/2018 avançou ao estabelecer a obrigatoriedade das metodologias ativas no inciso VI, do parágrafo 2º, do artigo 2º. Também ao estabelecer a necessidade de trabalhar com problemas, presente no artigo 4º, inciso I, e 5º, parágrafo 1º. As práticas jurídicas simuladas, quer aquelas sob responsabilidade do NPI, quer as transversais, são espaços curriculares bastante adequados para a utilização dessas metodologias.

4.2.2 PRÁTICAS JURÍDICAS REAIS

Práticas jurídicas reais são aquelas realizadas pelos alunos dos cursos de Direito em situações concretas, com participação efetiva. Nessas práticas estão incluídos, em especial:

- a) serviços de assistência jurídica mantidos pelo curso (prática jurídica real interna);

- b) estágios (prática jurídica real externa);
- c) atividades de extensão que incluam práticas jurídicas reais.

Dessas possibilidades, o estágio será objeto de análise específica na sequência, na seção 4.2.3. Já as atividades de extensão serão trabalhadas mais à frente, na seção 4.5, como componente curricular específico.

No que se refere aos serviços de assistência jurídica a serem mantidos obrigatoriamente pelas IES, há um leque de alternativas já disseminadas no país, dentre as quais cabe destacar:

- a) escritórios modelos de advocacia;
- b) núcleos de mediação e conciliação;
- c) empresas juniores jurídicas;
- d) assessorias jurídicas populares;
- e) clínicas jurídicas, quando incluam atividades reais;
- f) núcleos de atendimento remoto.

O oferecimento de práticas jurídicas reais pelas IES, através de serviços de assistência jurídica, é obrigatório nos termos do artigo 6º, parágrafo 2º. Esse dispositivo, entretanto, não impõe modalidades específicas. Essa definição fica a cargo da instituição e deve constar expressamente da regulamentação do NPJ.

Os escritórios modelos constituem a opção clássica adotada pelos cursos de Direito já há algumas décadas, permitindo aos alunos a prática real da advocacia através de atendimento jurídico à população carente. É comum também o funcionamento de núcleos de mediação e conciliação integrados aos próprios escritórios modelos. O problema maior dessa opção é a limitação das espécies de demandas nela incluídas.

Considerando os grandes avanços que vêm ocorrendo no campo das Tecnologias de Informação e Comunicação, é possível, atualmente, a manutenção de serviços de atendimento à comunidade que funcionem de forma remota, cumprindo, dessa forma, as exigências contidas na Resolução CNE/CES nº 5/2018, artigos 5º, inciso III *in fine* – redação atribuída pela Resolução CNE/CES nº 2/2021 –, e 6º, parágrafo 6º.

Além dos escritórios modelos, outros programas ou projetos de prá-

tica jurídica podem ser implementados pelas IES – de forma presencial ou remota – para cumprirem a exigência das DCNs de que ofereçam serviços de assistência jurídica. Entre elas é possível destacar as empresas juniores, as assessorias jurídicas populares e as clínicas jurídicas.

Referente às empresas juniores e às assessorias jurídicas populares, o mais comum tem sido a sua organização e manutenção pelos próprios alunos, com ou sem apoio das IES. Nessa situação, elas se caracterizam como prática jurídica externa, mesmo que funcionem nas instalações das IES, pois não cumprem as exigências constantes do artigo 6º, parágrafo 2º.

Esse dispositivo estabelece literalmente que as IES devem manter *“serviços de assistência jurídica sob sua responsabilidade, por ela organizados, desenvolvidos e implantados, que deverão estar estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente”*. Se as empresas juniores e assessorias jurídicas populares preencherem todas essas exigências, estarão aptas a suprir a demanda contida na Resolução CNE/CES nº 5/2018.

Quanto às clínicas jurídicas, o que tem sido mais comum no país é que elas funcionem como projetos de extensão. Se incluírem serviços de assistência jurídica e cumprirem as exigências do artigo citado, elas podem suprir a exigência contida nas DCNs. Sobre elas retornaremos na seção 4.2.4.

4.2.3 ESTÁGIOS

O *estágio* está regulamentado no Brasil pela Lei nº 11.788/2008, conhecida como *lei do estágio*. Seu artigo 1º contém o conceito de estágio:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Relativamente à presença no PPC e aos objetivos do estágio, destaca o conteúdo dos parágrafos 1º e 2º desse mesmo artigo 1º:

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

O estágio deve, portanto, propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejado, executado, acompanhado e avaliado em conformidade com os projetos pedagógicos dos cursos.

A lei do estágio contém, em seu artigo 3º, parágrafo 1º, exigência expressa relativa à orientação e supervisão das atividades do educando:

§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente [...].

Ou seja, todo estágio deve ser orientado e supervisionado. Se não for, estágio não é. Como atividade de prática real voltada ao desenvolvimento de competências, é da sua natureza que, sendo o estagiário um aprendiz, necessita da orientação do profissional já preparado e experiente.

É exatamente com essa finalidade que existe o estágio: para que o estudante inexperiente possa, na convivência com o profissional experiente, aprender o correto exercício das práticas profissionais inerentes à formação acadêmica que está recebendo. Como é necessária também, ao lado dessa supervisão pelo profissional, a orientação pedagógica por parte da IES, visando acompanhar e avaliar o aprendizado do estudante a ela vinculado.

Não havendo orientação e supervisão, não se tem atividade voltada ao aprendizado; nessa situação, em regra, tem-se é emprego *maquiado*, visando obter mão de obra mais barata e burlar a legislação trabalhista. Quando isso ocorre, a instituição de ensino é cúmplice, podendo ser enquadrada na legislação específica, juntamente com aquele que recebe o estagiário.

Relativamente às espécies de estágio, o artigo 2º da Lei nº 11.788/2008 prevê a existência de estágios obrigatórios e não obrigatórios:²⁵

25 Sobre a remuneração de estágios obrigatórios e não obrigatórios, assim se manifesta o artigo 12 da Lei nº 11.788/2008: “O estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como a do auxílio-transporte, na hipótese de estágio não obrigatório.”

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

Já o parágrafo 3º, desse mesmo artigo 2º, indica a possibilidade de equiparação, na educação superior, das atividades de extensão, monitorias e iniciação científica a atividades de estágio:

§ 3º As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso.

Essa situação ocorre naqueles cursos que, pela sua natureza, permitem às IES criarem estruturas de atendimento real à população, viabilizando o aprendizado prático por parte dos alunos, como é o caso dos cursos de Direito.

Nesse sentido, é falsa a discussão sobre, se atividades de atendimento à comunidade, como as desenvolvidas pelos NPJs dos Cursos de Direito, são estágio ou extensão. Podem ser ambos; essa definição não existe a priori, mas sim no âmbito do PPC.

Se o PPC estabelecer que o estágio – ou parte dele –, pode ou deve ser realizado sob a forma de extensão, as atividades de extensão assim qualificadas no projeto estarão equiparadas a estágio.

Nessas situações, as atividades de orientação e supervisão serão ambas da IES, como nos escritórios modelos dos Cursos de Direito. Pode-se denominar, apenas para fins didáticos, de *estágio interno*, porque realizado integralmente sob a responsabilidade da própria instituição de ensino.

O mais comum em outras áreas do conhecimento, em se tratando de estágio, é o estagiário realizar a atividade junto a um profissional ou instituição. Nesse caso, a atividade a ser desenvolvida tem de estar, necessariamente, vinculada ao curso no qual está matriculado e será supervisionada pelo profissional e orientado pela instituição de ensino.

É *estágio externo*, porque realizado fora da IES, sob a supervisão da parte concedente do estágio.

É possível contemplar nos estágios externos aqueles realizados junto ao Poder Judiciário, ao Ministério Público, à Defensoria Pública, às advocacias e procuradorias públicas, em escritórios de advocacia, em departamentos jurídicos de empresas, etc.

Em todas essas possibilidades, é necessário que os estágios atendam às exigências da legislação específica. As unidades concedentes têm de possuir condições de proporcionar experiência prática jurídica ao estagiário, devendo, de outro lado, o aluno estar em condições de realizar, naquele momento de sua formação, as atividades prático-profissionais exigidas.

Cabe, antes de encerrar esta seção do texto, algumas considerações sobre o denominado *estágio extracurricular*: uma realidade criada para maquiar as situações de utilização de estagiários como subempregados. Todo e qualquer estágio é estágio orientado e supervisionado.

O estágio é atividade de aprendizagem que só pode ser desenvolvida por estudantes. E para que seja estágio tem de estar na área do curso no qual o aluno está matriculado, sendo que o vínculo só se estabelece se a IES assinar o termo – isso implica em responsabilidade pela supervisão do estágio.

Nesse sentido, ambas as expressões, estágio curricular e estágio extracurricular, são impróprias. Não há um estágio curricular vinculado ao curso e, portanto, ao currículo, e outro não. Há apenas estágio orientado e supervisionado – ou se tem atividade de estágio (vinculado a um curso, em atividade prática real na área específica e mediante supervisão) ou se tem relação de emprego.

É importante não esquecer que as atividades de estágio, embora voltadas ao aprendizado prático-profissional, são atividades vinculadas ao processo educacional. Isso implica que, na análise e regulamentação dessas atividades, não se possa omitir o pedagógico.

Nas diretrizes curriculares dos Cursos de Direito, definidas na Resolução CNE/CES nº 5/2018, artigo 6º, parágrafo 5º, o *estágio* aparece como uma das opções possíveis para o cumprimento da prática jurídica

obrigatória. A IES pode optar por cumprir essa obrigação utilizando outras modalidades de prática jurídica, sem inclusão da obrigatoriedade de atividades de estágio.

4.2.3.1 Estágio profissional de advocacia e OAB

A Lei nº 8.906/1994 (Estatuto da OAB) prevê, em seu artigo 9º, parágrafo 1º, o *estágio profissional de advocacia*, destinado aos alunos que desejarem e puderem inscrever-se no quadro de estagiários da Ordem dos Advogados do Brasil.

§ 1º O estágio profissional de advocacia, **com duração de dois anos, realizado nos últimos anos do curso jurídico, pode ser mantido pelas respectivas instituições de ensino superior** pelos Conselhos da OAB, ou por setores, órgãos jurídicos e escritórios de advocacia credenciados pela OAB, sendo obrigatório o estudo deste Estatuto e do Código de Ética e Disciplina. (grifei).

Esse estágio, embora possa ser oferecido pelas IES, não é de oferecimento obrigatório por parte delas; tampouco está integralmente no âmbito da sua autonomia institucional. O que é obrigatório para as IES é a organização, implantação, manutenção e regulamentação do NPJ, nos termos da Resolução CNE/CES nº 5/2018, artigo 6º e parágrafos, e o oferecimento de serviços de assistência jurídica.

Nesse contexto, importa destacar que a aceitação, pela Ordem dos Advogados do Brasil, das práticas jurídicas mantidas pelo NPJ, como equivalentes ao *estágio profissional de advocacia*, para fins de inscrição de seus alunos como estagiários junto à OAB, depende do preenchimento dos requisitos expressamente indicados na Lei nº 8.906/1994:

- a) estarem caracterizadas como estágio;
- b) incluírem atividades profissionais específicas da advocacia;
- c) possuírem duração (mínima) de dois anos;
- d) estarem situadas nos últimos anos do curso de Direito;
- e) incluírem o estudo do Estatuto da OAB e do Código de Ética e Disciplina.

A Lei nº 8.906/1994 não atribui à OAB competência para, por qualquer de seus órgãos, instituir novos requisitos ou mesmo para regulamentar aqueles nela previstos. Dessa forma, as IES oferecendo, através de seus NPJs, um conjunto de práticas jurídicas que atenda à legislação

vigente, a aceitação de seus alunos pela OAB, no quadro de estagiários, é, no meu entendimento, compulsória, não podendo exigir qualquer convênio ou contrapartida.

A prática jurídica, componente curricular sobre a qual as IES detêm a integral competência didático-pedagógica e normativa, e o estágio de advocacia, requisito para a inscrição como estagiário junto à OAB (que possui requisitos específicos estabelecidos em lei federal) são, portanto, duas realidades diversas, embora comumente confundidas.

De um lado, a OAB não possui qualquer poder que lhe permita interferir nos NPJs mantidos pelas IES. De outro, as IES não podem exigir da Ordem dos Advogados do Brasil a aceitação das práticas jurídicas mantidas pelos seus NPJs como estágio de advocacia para fins de inscrição de seus alunos no quadro de estagiários da OAB, quando não estiverem presentes os requisitos indicados na Lei nº 8.906/1994, artigo 9º, parágrafo 1º.

Nessa matéria, o bom senso deve prevalecer para que os alunos dos cursos de Direito não sejam prejudicados em situações de divergência ou conflito entre IES e OAB. As soluções mais comuns para evitar essas situações têm sido o credenciamento dos escritórios modelos juntos à OAB ou a assinatura de convênios entre IES e OAB.

4.2.4 CLÍNICAS JURÍDICAS

As *clínicas jurídicas* são espaços curriculares que articulam, de um lado, ensino e pesquisa, e, de outro, práticas simuladas ou mesmo reais. São uma possibilidade concreta para articular a relação teoria e prática, bem como a interdisciplinaridade. Segundo Machado e Alves (2016, p. 11-13), com base na experiência norte-americana, é possível afirmar sobre as Clínicas Jurídicas:

A prática das clínicas jurídicas nas diversas Universidades norte-americanas apresenta um panorama geral bastante uniforme. O processo educativo é normalmente dividido em dois momentos. O primeiro ocorre na própria sala de aula, onde os alunos assistem a cursos sobre as habilidades específicas que serão desenvolvidas posteriormente na prática ou ainda sobre a matéria específica com a qual irão lidar nos casos práticos. O segundo momento ocorre na prática: os estudantes têm então a oportunidade de enfrentar situações concretas em casos

reais ou simulados, tendo que tomar decisões, assumir a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso das pretensões de seus clientes e encarar dilemas éticos.

Com base nesse panorama comum, foi possível identificar ainda quatro modelos distintos de clínicas jurídicas: (a) assistência jurídica, (b) pesquisa, (c) simulação e (d) estágio prático.

A base da maior parte dos programas de clínicas consiste no modelo de atuação supervisionada do aluno de graduação em litígios reais que envolvam uma parte que é incapaz de arcar com os custos de uma representação privada (modelo da assistência jurídica). Os alunos são supervisionados pelo corpo acadêmico da clínica e normalmente atuam em todas as fases do processo, sendo responsáveis pelo seu regular andamento. Trata-se, assim, de uma combinação entre ensino, pesquisa e extensão. Entre as atividades a serem desempenhadas pelos alunos, destaca-se o contato direto com o cliente, negociações com a parte contrária, participação em reuniões e em sessões de mediação, pesquisas jurídicas e jurisprudenciais, análise e elaboração de contratos e outros documentos jurídicos, postulação perante órgãos do Poder Judiciário e em processos administrativos, participação em audiências judiciais, enfim, a representação direta de seus clientes, seja judicial, ou extrajudicial.

O segundo modelo são as clínicas voltadas preponderantemente à pesquisa, podendo ter como produtos a prestação de consultoria técnica ou a elaboração de pareceres. Elas representam ótima oportunidade para alunos que têm o intuito de ingressar na carreira acadêmica ou querem somente aprofundar os seus estudos, sendo também supervisionados por professores que normalmente se dedicam integralmente a este trabalho.

O terceiro modelo é o voltado para simulações. Neste caso, os alunos se preparam para representar as partes envolvidas em um dado conflito, por meio de exercícios de simulação. Como exemplo, podemos citar a reunião dos representantes de países membros da Organização das Nações Unidas (ONU). Estas simulações podem ocorrer tanto no âmbito da própria Universidade quanto em outras instituições que servem de sede para os exercícios, normalmente contando com estudantes de diversas Faculdades e países.

O quarto modelo consiste nas clínicas voltadas ao estágio prático. O sistema de ensino do Direito norte-americano não possibilita ao estudante estagiar durante a sua formação. No entanto, por meio desses programas, os estudantes têm a oportunidade de atuar em órgãos do Poder Judiciário, escritórios e ONGs enquanto cursam a graduação (ainda que precisem tirar licença da faculdade por alguns meses), além da alternativa de praticar a assistência jurídica, como já indicado acima.

Os modelos (a) e (d) de clínicas jurídicas presentes na experiência americana são a base dos escritórios modelos existentes no Brasil. Neste livro, quando sugiro a adoção de clínicas jurídicas, a proposta é de um espaço híbrido, que envolva o conjunto das experiências americanas, ou no mínimo os modelos (a), (b) e (c).

Em NPJs, que tenham um escritório modelo organizado e funcionando as clínicas jurídicas são, preponderantemente, uma alternativa para suprir aquelas situações que não se apresentam na realidade dos atendimentos à população carente, ou seja, seriam espaços que conjugariam as experiências (b) e (c) dos modelos presentes na realidade americana, podendo, entretanto, em situações específicas envolver casos reais.

Em NPJs, que não tenham um escritório modelo tradicional, as clínicas jurídicas podem também suprir essa atividade, atendendo à população carente e sendo espaço efetivo de serviços de assistência jurídica.

Na experiência brasileira de clínicas jurídicas, ainda muito restrita, o mais comum é que as atividades de prática jurídica real sejam apenas eventuais e em situações consideradas exemplares. Essa opção tem sido adotada exatamente para diferenciar as clínicas dos escritórios.

O importante a ser destacado, relativamente às clínicas jurídicas, é que elas não devem ser confundidas, em nenhuma situação, com o atual modelo de escritórios modelos. Nele, há pouco de processo de ensino-aprendizagem e muito de assistencialismo. A proposta de criação das clínicas jurídicas visa exatamente recuperar o pedagógico nos NPJs.

As clínicas jurídicas, na perspectiva assumida neste livro, constituem espaços híbridos que incluem atividades de ensino, pesquisa e extensão e práticas jurídicas simuladas e, restritas a situações consideradas exemplares, também reais.

Seu objetivo é permitir que a busca do conhecimento seja realizada visando sua aplicação em situações reais ou simuladas, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem no qual haja um efetivo diálogo entre teoria e prática.

As clínicas trazem uma opção pela utilização das metodologias ativas sendo, nesse sentido, espaço privilegiado para trabalhar com *casos* – método do caso e estudo de casos – e com *problemas* – apren-

dizagem baseada em problemas e ensino aprendizagem pela resolução de problemas.

4.2.5 REPENSANDO O NPJ

Considerando a formação plural exigida dos egressos de um curso de Direito, é necessário que o Núcleo de Práticas Jurídicas ofereça uma pluralidade de opções que permitam ao aluno obter uma noção básica das práticas das principais profissões jurídicas, bem como realizar escolhas que lhe propiciem aprofundar aquelas que são de seu maior interesse.

Ou seja, o NPJ deve ser híbrido, incluindo atividades reais e simuladas das diversas profissões da área do Direito, bem como permitir ao aluno que realize estágios externos através dos quais possa ter contato efetivo com atividades profissionais diretamente no mundo do trabalho.

O quadro, a seguir, permite visualizar uma organização de NPJ que contempla as diversas modalidades de práticas jurídicas, abrindo um leque de opções para os alunos.

NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS EXEMPLO DE ESTRUTURAÇÃO			
Componente	Percentual de carga horária no total do NPJ		Desdobramento na matriz curricular
	Mínimo	Máximo	
Serviços de assistência jurídica (100% atividades de prática real)	25%	50%	- Núcleo de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos - Núcleo de Direito Privado - Núcleo de Direito Penal - Núcleo de Direito Público - Núcleo de Atendimento Remoto

Laboratórios de práticas jurídicas (100% atividades de práticas simuladas)	25%	50%	• Laboratório de Métodos Extrajudiciais de Solução de Conflitos • Laboratório de Direito Privado • Laboratório de Direito Penal • Laboratório de Direito Público • Laboratório de Processo Eletrônico e Práticas Remotas Mediadas por Tecnologias de Informação e Comunicação
Estágios e práticas profissionais externos (100% atividades de práticas reais)	0%	25%	• Estágios e Práticas Profissionais Externos
Clínicas jurídicas (50% no mínimo de atividades de práticas reais ou simuladas)	0%	25%	• Clínica de Redação Jurídica • Clínica de Direito e Novas Tecnologias • Clínica de Direitos Difusos e Coletivos • Clínica de Direitos Humanos e Meio Ambiente
Outros projetos de práticas jurídicas (75% no mínimo de atividades de práticas reais ou simuladas)	0%	25%	• Assessoria Jurídica Popular • Empresa Júnior

Práticas jurídicas voltadas efetivamente à formação prático-profissional devem ser estruturadas com base nas competências a serem desenvolvidas e no perfil proposto para o egresso do curso.

Para isso, as práticas jurídicas devem estar estruturadas de forma que possam ser reprogramadas e reorientadas, tendo por base as com-

petências gradualmente reveladas pelo aluno, dentre aquelas estabelecidas no PPC, até que ocorra o adequado aprendizado.

Essa reestruturação exige também mudança na avaliação, que deve ser continuada e não estanque. A avaliação precisa ser individualizada, podendo abreviar ou alongar o tempo de permanência dos alunos nos NPJs, com base na capacitação efetivamente revelada.

O atual sistema de organização das práticas jurídicas, sob a forma de disciplinas, não responde às necessidades reais da formação discente e de seu acompanhamento para fins de avaliação.

4.2.6 FORMAÇÃO PRÁTICA NA RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 5/2018: INDO ALÉM DO NPJ

Como referido anteriormente, há a necessidade de que, nos currículos dos cursos de Direito, as práticas jurídicas sob responsabilidade dos NPJs sejam claramente separadas das práticas jurídicas transversais presentes nos demais componentes curriculares e seus planos de ensino. As novas DCNs são pródigas nas referências às práticas, sendo necessário que se tenha delas uma visão de conjunto:

- a) artigo 2º, inciso II – PPC – competências e conteúdos necessários para a adequada *formação prática*;
- b) artigo 2º, inciso III – PPC – *prática jurídica*;
- c) artigo 2º, inciso VI – PPC – modos de integração entre teoria e *prática*;
- d) artigo 2º, inciso X – PPC – concepção e composição das atividades de *prática jurídica*; Núcleo de *Práticas Jurídicas*;
- e) artigo 5º, inciso III – perspectivas formativas – formação *prático-profissional*; integração entre a *prática* e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas; atividades relacionadas com a *prática jurídica*; *práticas remotas* mediadas por tecnologias de informação e comunicação;
- f) artigo 5º, parágrafo 1º – perspectivas formativas – atividades de caráter *prático-profissional*;
- g) artigo 6º, caput – *prática jurídica* – *prática jurídica* como componente curricular obrigatório;
- h) artigo 6º, parágrafo 1º – *prática jurídica* – *NPJ* como ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de *prática jurídica*;
- i) artigo 6º, parágrafo 2º – *prática jurídica* – atividades de *prática jurídica*;

dica na própria IES;

j) artigo 6º, parágrafo 3º – prática jurídica – onde pode ser realizada a *prática jurídica* além de na própria IES;

k) artigo 6º, parágrafo 4º – prática jurídica – regulamentação e programação das atividades de *prática jurídica*; aprendizado teórico-prático;

l) artigo 6º, parágrafo 5º – prática jurídica – espécies possíveis de atividades de *prática jurídica*;

m) artigo 6º, parágrafo 6º – prática jurídica – conteúdos obrigatórios das atividades de *prática jurídica*;

n) artigo 8º, parágrafo único – AC – as atividades de *prática jurídica* não se confundem com as atividades complementares;

o) artigo 13, caput – 20% – limite máximo de carga horária autorizado para o conjunto formado pelas atividades de *prática jurídica* e complementares.

Essa listagem permite verificar a existência de um grande número de referências às expressões *Núcleo de Práticas Jurídicas*, *prática jurídica*, *prática*, *prático-profissional* e *teórico-prático*. A importância que as novas DCNs atribuíram à formação prático-profissional dos estudantes é evidente.

Essa situação indica que na distribuição dos 20% previstos no caput do artigo 13 da Resolução CNE/CES nº 5/2018 – que inclui prática jurídica e atividades complementares – o maior percentual deve ser direcionado para as práticas jurídicas, sob pena do curso não atender às exigências legais em termos de formação prático-profissional.

A leitura sistemática e atenta de todo o conjunto normativo permite afirmar também que a limitação do percentual do artigo 13 atinge apenas as práticas jurídicas sob responsabilidade direta do NPJ. Ou melhor, o percentual limitativo do artigo 13 refere-se apenas aos dois componentes curriculares, nos limites que lhe são atribuídos nos dispositivos específicos: as *práticas jurídicas do artigo 6º* e as *atividades complementares do artigo 8º*. E, nesses termos, não inclui a formação prático-profissional transversal indicada no artigo 5º, parágrafo 1º.

Nesse sentido, práticas vinculadas a outros componentes curriculares, previstas nos respectivos planos de ensino, e que não sejam desenvolvidas no NPJ ou por ele coordenadas, terão suas cargas horá-

rias computadas nas respectivos disciplinas ou módulos e atividades.

É o caso das atividades de extensão e de aproximação profissional que envolvem atividades práticas computadas apenas no âmbito do artigo 7º. É também o caso de atividades práticas desenvolvidas em conteúdos específicos, como por exemplo um júri simulado realizado na disciplina de Processo Penal, sob a orientação do professor e constante do seu plano de ensino, sem vinculação direta com o NPJ.

4.3 TRABALHO DE CURSO: A OBRIGATORIEDADE DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO JURÍDICA

Relativamente ao *trabalho de curso* (TC), a Resolução CNE/CES nº 5/2018 manteve sua obrigatoriedade. O TC aparece expressamente no texto das DCNs em pelo menos quatro momentos distintos:

- a) no artigo 2º, inciso VI, e parágrafo 1º, inciso XII, como um dos elementos estruturais do projeto pedagógico;
- b) no artigo 5º, inciso III, que trata da perspectiva formativa prático-profissional;
- c) no artigo 8º, parágrafo único, indicando que trabalho de curso e atividades complementares não se confundem;
- d) do artigo 11 e seu parágrafo único, que define o trabalho de curso como componente curricular obrigatório.

Segundo as DCNs, as IES devem regulamentar o TC. O regulamento deve ser aprovado, nos termos do parágrafo único do artigo 11 das DCNs, pelo órgão competente no âmbito da instituição “*contendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração*”.

Mas a grande modificação introduzida decorre do texto do caput desse artigo que estabelece a obrigatoriedade do trabalho de curso “*conforme fixado pela IES no PPC*”, sem incluir nenhuma exigência específica.

Na vigência da Portaria MEC nº 1.886/1994, o TC era obrigatoriamente uma monografia e deveria ser orientado e defendido perante banca. A partir da Resolução CNE/CES nº 9/2004 a única exigência expressa era que fosse desenvolvido individualmente.

Agora as IES passam a ter plena autonomia na regulamentação do trabalho de curso. Isso significa que as modalidades de trabalho, o número de autores e as formas de orientação e avaliação dependem exclusivamente das escolhas realizadas no PPC, em função das características do curso e do perfil definido para o formando.

A materialização documental do TC pode ocorrer, portanto, de formas diversas, passando pela própria monografia, por um estudo de caso ou outras espécies de relatórios. Além disso, como já ocorria na vigência das DCNs de 2004, o TC tanto pode ser um trabalho de pesquisa como um trabalho de extensão.

A *pesquisa* caracteriza-se como um conjunto de ações coordenadas que busca localizar, sistematizar e compreender o conhecimento já existente e produzir conhecimento novo em uma determinada área. Comumente, é dividida em pesquisa básica, quando trabalha com problemas teóricos, e em pesquisa aplicada, quando seu objeto são problemas práticos.

As atividades de pesquisa, no âmbito do ensino superior, cumprem dois objetivos, quais sejam, o de desenvolver e treinar um conjunto de competências que lhe são próprias e o de servir de instrumento pedagógico para que os alunos aprofundem determinados conhecimentos necessários à sua formação.

Já a *extensão* caracteriza-se por promover a interação entre as IES e outros setores da sociedade. Enquanto a pesquisa não implica obrigatoriamente qualquer atividade de extensão, as atividades de extensão necessariamente exigem a pesquisa no seu processo de planejamento.

Nesse sentido, embora as DCNs possibilitem que o TC caracterize-se como pesquisa ou como extensão, a pesquisa estará sempre presente: ou é um trabalho de pesquisa, em sentido estrito, ou é um trabalho híbrido, envolvendo pesquisa e extensão.

No que se refere à presença da pesquisa nos cursos de Direito, é importante lembrar novamente a exigência presente no artigo 4º, inciso VII, da Resolução CNE/CES nº 5/2018 que inclui a capacidade de pesquisar entre as competências a serem trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem.

Quando o trabalho de curso envolver extensão, ou seja, naqueles casos em que o TC se caracteriza como uma atividade junto à comunidade externa, devidamente planejada e relatada, sua carga horária poderá ser computada para cumprir o percentual mínimo de extensão exigida pela Resolução CNE/CES nº 7/2018.

Importante destacar ainda que o relatório final da Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico, constituída em 2013, contém clara indicação no sentido de que o TC pode assumir diferentes formatos, espécies e modelos, sem necessariamente se constituir em uma monografia²⁶.

Embora reconheça o mérito da exigência específica da monografia, principalmente em termos de desenvolvimento da capacidade de sistematização do conhecimento existente, do raciocínio jurídico, da organização lógica e coerente de conteúdos e do poder de argumentação, é pedagogicamente discutível a imposição da pesquisa acadêmica formal como atividade obrigatória para todos os alunos.

Destaco, finalmente, a posição presente no relatório final do Grupo de Trabalho MEC-OAB de 2004-2005 e que bem caracteriza o que deve efetivamente ser o TC para que cumpra seu papel didático-pedagógico como componente obrigatório dos currículos dos cursos de Direito.

[...] impõe-se reconhecer que o trabalho de curso, qualquer que seja sua modalidade, deve consistir na realização, preferencialmente em algum momento mais próximo do final do curso, de um *exercício pedagógico concentrado por meio do qual o discente é instado a exibir as habilidades e competências obtidas ao longo de sua formação*. Em outras palavras, um adequado trabalho de curso deve evidenciar uma capacidade de reflexão autônoma e crítica e, na perspectiva de uma educação continuada, deve abrir pistas possíveis e futuras de investigação. (BRASIL, MEC, Grupo de Trabalho MEC-OAB, 2005, p. 41, grifei).

Embora a denominação constante das diretrizes curriculares, tenha sido *trabalho de curso* e não trabalho de conclusão de curso, essa

26 Essa possibilidade já estava presente, há mais de uma década, no texto da Resolução CNE/CES nº 9/2004, tendo em vista que ela não fazia menção a um formato ou modelo específico. Há ainda, entretanto, grande resistência de uma parcela da academia (e de avaliadores do INEP) no sentido de respeitar outras opções institucionais que não a monografia.

atividade, pelas suas especificidades, deve ser apresentada ao final do curso de Direito, ou próximo a ele. É necessário ressaltar, também, que o trabalho de curso não se confunde com o seu relatório. O relatório é apenas o elemento material de comprovação do desenvolvimento do trabalho e o trabalho em si.

Relativamente à computação da carga horária do TC, não há nas Resoluções CNE/CES nº 5/2018 e nº 2/2007 qualquer referência a limites mínimos ou máximos a lhe serem destinados no âmbito do currículo pleno. Essa carga deverá ser proporcional às exigências contidas na sua regulamentação e será computada para fins de cumprimento da carga horária mínima do curso estabelecida nas DCNs.

4.3.1 REPENSANDO O TRABALHO DE CURSO

Parece importante uma revisão do TC e seu papel nos cursos de Direito, independentemente do modelo de PPC adotado. Se for para ser mantido apenas como exigência formal, suprida por um relatório baseado no *copia e cola*, como ocorre atualmente, sua obrigatoriedade perde todo o sentido.

Pensando pedagogicamente a pesquisa, é necessário que IES, curso de Direito, professores e alunos assumam o TC como um espaço privilegiado para que o formando demonstre, além do domínio de conteúdos, também a aquisição das competências próprias das atividades jurídicas. Isso exige o privilegiamento da pesquisa aplicada ou da pesquisa vinculada à extensão.

A pesquisa jurídica, enquanto *pesquisa aplicada*, possui pelo menos duas possibilidades: (a) ocupar-se da *decidibilidade de conflitos*; (b) ocupar-se da *construção de instituições sociais*, dando-lhes forma.

As propostas presentes na obra de Ferraz Júnior (1980, 2003) endossam a primeira delas. A segunda pode ser trabalhada a partir da análise institucional e da engenharia social expostas por Popper (1980, 1998).

Ambos os caminhos são bastante interessantes para que se possa repensar a pesquisa nos cursos de Direito, voltada à formação de juristas capazes de pensar os problemas de seu tempo e apresentar para eles

propostas efetivas de soluções, superando o atual modelo presente nas monografias e artigos jurídicos, centrado no *recorta e cola*.

Em termos do modelo de TC, uma boa alternativa pode ser adotar o estudo de caso. Utilizando a classificação formulada por Antônio Carlos Gil (2004, p. 11), o caso pode nesse tipo de pesquisa ser um *caso-ilustração*, um *caso análise* ou um *caso-problema*.

Na *primeira opção*, temos uma pesquisa teórica mais tradicional, seguida da apresentação do caso como forma de ilustrar as conclusões obtidas. Na *segunda opção* – estudo de caso clássico –, o caso é o próprio objeto de estudo e a pesquisa busca identificar e analisar os fundamentos das escolhas e decisões adotadas ou as consequências concretas dessas escolhas e decisões.

Na *terceira opção* – que mais parece resolução de problemas do que propriamente estudo de caso –, a pesquisa busca solucionar um problema devidamente identificado e ainda sem solução adequada. Acredito que, regra geral, essa opção é mais apropriada para a pós-graduação *stricto sensu*, em especial para os cursos que exigem inovação, como os doutorados, mas nada impede que possa também ocorrer nos cursos de graduação.

Uma forma bastante efetiva de realização dessa terceira opção é a adoção da *metodologia do projeto*, sendo o projeto centrado no estudo e solução de um problema local ou regional. Essa metodologia permite integrar os diversos saberes e possibilita um trabalho não apenas teórico, mas voltado a uma realidade concreta e próxima. Ou seja, um TC híbrido, com pesquisa e extensão.

Quanto à avaliação do TC, o importante é que sejam utilizados mecanismos capazes de diagnosticar se os autores indicados são efetivamente os autores reais – se não houve plágio ou aquisição de trabalho realizado por terceiro –, bem como em que grau a realização da pesquisa contribuiu para que eles sistematizassem o conjunto de seus processos de aprendizado e de desenvolvimento de competências.

Importante salientar, ainda, a relevância de manter, no projeto pedagógico, diferentes alternativas para que os alunos possam realizar suas escolhas. Destaco pelo menos quatro:

TRABALHO DE CURSO POSSIBILIDADES		
Modalidade	Objetivo	Perfil de aluno
Monografia (revisão da literatura)	- desenvolver as competências atinentes à pesquisa - preparar para a pós-graduação <i>stricto sensu</i>	mais centrado na formação acadêmica
Estudo de caso (ilustração ou análise)	- desenvolver as competências atinentes à pesquisa - integrar a prática com os conteúdos teóricos	mais centrado na formação profissional
Resolução de problema	- desenvolver as competências atinentes à pesquisa - desenvolver as competências atinentes à solução de problemas (teóricos e aplicados) - integrar a prática com os conteúdos teóricos	mais centrado na formação profissional
Pesquisa-extensão	- desenvolver as competências atinentes à pesquisa - propiciar a articulação entre pesquisa e extensão - desenvolver as competências atinentes à solução de problemas (aplicados) - integrar a prática com os conteúdos teóricos	- mais centrado na formação profissional - mais envolvido com atividades comunitárias e assistenciais

Não incluo a modalidade artigo nesse quadro porque entendo que esta alternativa é inadequada como TC em cursos de graduação em Direito. Produzir um artigo pressupõe extremo domínio de conteúdo e apurada capacidade de síntese. Mesmo entre pesquisadores experientes da área do Direito é perceptível certa dificuldade na elaboração dessa espécie de trabalho.

Considerando essas observações, vejo a adoção do artigo como TC, em geral, como uma forma equivocada de adequar a exigência das DCNs à realidade dos cursos de Direito. Na prática a substituição da monografia pelo artigo, que vem ocorrendo em muitas IES, apenas re-

duzirá o tamanho do *recorta e cola* sem qualquer ganho de qualidade.

Finalmente, desejo destacar que se o TC não pode ser um faz de conta, como ocorre com o *recorta e cola* comum nos atuais artigos e monografias, também não pode, nos cursos de graduação, conter exigências maiores do que aquelas que são compatíveis com esse nível de formação.

Entendo que o exigível do TC, enquanto pesquisa teórica, é a demonstração por parte do aluno de que é capaz de:

- a) identificar um problema de pesquisa;
- b) localizar os principais trabalhos produzidos para resolvê-lo;
- c) ler e compreender o material encontrado;
- d) sistematizar esse conhecimento já existente e relatá-lo de forma escrita.

No caso específico dos estudos de casos em sentido clássico – caso análise –, o aluno deverá demonstrar um conjunto de competências específicas, devendo demonstrar que é capaz de:

- a) escolher um caso que tenha relevância;
- b) identificar o problema objeto do caso;
- c) localizar e sistematizar os fundamentos da decisão tomada no caso e/ou as consequências dessa decisão no mundo real;
- d) analisar a adequação dos fundamentos utilizados para a decisão com a decisão em si e/ou a coerência entre os resultados esperados com a decisão e os resultados reais;
- e) indicar a adequação, total ou parcial, ou inadequação da decisão tomada e apontar, se for o caso, alternativas a ela;
- f) sistematizar os resultados de todo esse processo e relatá-los de forma escrita.

Se a opção de TC envolver pesquisa e extensão, as exigências se modificam em parte, devendo o aluno demonstrar que é capaz de:

- a) identificar uma situação externa à IES (ou no âmbito da IES, mas externo ao curso) que permita uma intervenção realizável por estudantes de Direito;
- b) localizar textos e informações que sejam necessários para planejar essa intervenção;
- c) ler e compreender o material encontrado;
- d) planejar a intervenção, o que inclui obter as autorizações necessá-

rias para realizá-la;

e) executar a intervenção planejada;

f) sistematizar o conhecimento buscado para realizar o planejamento e o adquirido com a sua execução, bem como os dados da intervenção realizada e seus resultados, e relatá-los de forma escrita.

Trabalhos de conclusão que envolvam pesquisa e extensão são ideais para serem desenvolvidos em grupo, situação permitida pelas DCNs. Também permitem o desenvolvimento de outras competências além daquelas que são específicas das atividades de pesquisa, o que os torna uma possibilidade pedagogicamente muito rica.

Exigências que excedam as aqui colocadas são desarrazoados e desproporcionais quando aplicáveis aos trabalhos dos cursos de graduação. Isso não significa que determinados alunos não possam apresentar trabalhos que avancem além delas. Significa apenas que não devem as IES e os avaliadores cobrarem nesse nível de formação o que apenas deve ser cobrado na pós-graduação.

4.4 ATIVIDADES COMPLEMENTARES

As *atividades complementares* (AC) foram mantidas na Resolução CNE/CES nº 5/2018, mas com modificações relativamente à sua abrangência. Elas aparecem no texto das DCNs, de forma expressa, nos seguintes dispositivos:

a) no artigo 2º, inciso IV, e parágrafo 1º, inciso XI, como um dos elementos estruturais do projeto pedagógico;

b) do artigo 8º e seu parágrafo único, que possui as atividades complementares como objeto específico;

c) do artigo 13, caput, que estabelece em 20% o limite máximo de carga horária autorizado para o conjunto formado pelas *atividades complementares* e pela *prática jurídica*.

O inciso XI do parágrafo 1º do artigo 2º estabelece a necessidade que o PPC indique a concepção e composição das atividades complementares curriculares. Por composição devem ser entendidas tanto as modalidades incluídas como os limites percentuais permitidos em cada uma delas.

Recomendo que as ACs, assim como ocorre com o NPJ e o TC,

sejam objeto de regulamentação própria devidamente aprovada pelos órgãos competentes da IES, incluindo além da concepção e composição também prazos e procedimentos.

O parágrafo único do artigo 8º estabelece também, de forma expressa, que as atividades complementares não se confundem com prática jurídica ou com o trabalho de curso. De outro lado, permite que elas sejam *“articuladas com a oferta de componentes curriculares que compo-
nham a estrutura curricular do curso”*.

Isso significa que as ACs são um componente curricular autônomo, não podendo substituir ou ser substituído pelas atividades do NPJ ou pelo TC. Mas podem estar articuladas com esses e com quaisquer outros componentes curriculares, desde que se mantenham independentes.

Um dos motivos para essa separação é que as ACs não são formalmente avaliadas e que sua escolha, nos termos da parte final do caput do artigo 8º das DCNs, faz-se a critério do estudante, respeitada a regulamentação relativa à sua concepção e composição e aos procedimentos a serem seguidos para sua acreditação.

O conceito de atividades complementares contido no caput do artigo 8º das atuais DCNs, como já ocorria nas anteriores, não prima pela clareza textual, exigindo análise e interpretação para que se possa identificar o que está e o que não está incluído no seu âmbito. Conforme seu texto, as ACs são componentes curriculares que visam:

- a) enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando;
- b) possibilitar o reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, habilidades e competências, obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico;
- c) estimular atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras.

Ao estabelecer que as ACs possuem como objetivo enriquecer e complementar, a primeira conclusão que se impõe é que elas não se constituem em um componente curricular destinado a realizar diretamente a formação do estudante. Seu papel será sempre o de acrescentar elementos aos conteúdos e competências trabalhados nos demais componentes curriculares.

Esse acréscimo pode ser obtido dentro ou fora do ambiente acadêmico. Importa ressaltar que a referência não é dentro ou fora do curso ou da IES, mas sim do ambiente acadêmico. Isso significa que essa adição aos conteúdos e competências pode ser buscada também em ambientes profissionais e culturais, dentre outros.

O texto normativo é encerrado, indicando que as ACs devem estimular atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras. Nesse sentido, elas devem instigar os alunos a saírem do mundo restrito do Direito.

Relativamente às modalidades possíveis de atividades complementares, a redação dada a esse dispositivo, pela sua vagueza e ambiguidade, contém poucos elementos que auxiliem na sua identificação. Essa definição deverá ser realizada pela IES, no currículo pleno e no PPC, e devidamente regulamentada.

O que fica claro, pelo texto do parágrafo único do artigo 8º das DCNs, é que nenhum dos demais componentes curriculares pode ser equiparado às ACs. Ao estabelecer que elas *“podem ser articuladas com a oferta de componentes curriculares”*, fica expressa a sua autonomia, como já referido anteriormente.

Nesse sentido, elas podem ser articuladas com todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão que compõem o curso, mas não podem substituí-las e nem serem por elas substituídas. Com isso, toda e qualquer atividade de que não esteja incluída no currículo como obrigatória pode ser considerada AC, desde que devidamente indicada na respectiva regulamentação.

Um elemento importante a ser considerado na definição das modalidades de atividades complementares é que a referência expressa às atividades de extensão constantes, e mesmo privilegiadas, na Resolução CNE/CES nº 9/2018, foi excluída.

As atividades de extensão são agora componente curricular específico, previsto em dispositivo próprio nas DCNs, e possuem carga horária curricular mínima nos termos da Resolução CNE/CES nº 7/2018.

Por esse ângulo, relativamente às atividades de extensão, apenas é possível considerá-las também como AC nos casos em que elas sejam eletivas, por escolha do aluno, em razão do disposto no artigo 8º caput, in fine, das DCNs. Se forem atividades de extensão obrigató-

rias, a sua escolha não estará “a critério do estudante”.

Em termos de carga horária, a Resolução CNE/CES nº 5/2018, em seu artigo 13, estabelece o teto de 20% para o conjunto das cargas horárias destinadas ao NPJ e às ACs. Esse percentual também consta da Resolução CNE/CES nº 2/2007, que trata da carga horária dos cursos de graduação, em seu artigo 1º, parágrafo único.

O percentual fixado refere-se à carga horária do currículo pleno. Essa limitação tem por objetivo evitar a utilização, em especial das ACs, para cumprir um grande percentual da carga horária mínima legal em detrimento das cargas horárias destinadas aos demais componentes curriculares.

A distribuição desse percentual entre NPJ e AC deve ser realizado no currículo pleno no curso e no PPC, considerando as suas especificidades, em especial ao perfil do formando. Recomendo, entretanto, que no mínimo 50% dele seja destinado às práticas jurídicas do artigo 6º das DCNs, sob pena de ocorrer um grande empobrecimento da formação prático-profissional dos estudantes.

Sugiro, em outras palavras, que esse componente curricular, para que cumpra adequadamente o seu papel no contexto dos currículos dos cursos de Direito sem prejuízo dos demais, ocupe um percentual de no mínimo 5% e no máximo 10% da carga horária total do curso.

A definição das ACs deve possibilitar a sua individualização, permitindo aos alunos do curso organizarem sua própria programação, cumpridas a composição, as exigências e os limites percentuais estabelecidos na regulamentação específica.

A participação da administração acadêmica deverá ser no sentido de orientar o estudante na escolha de atividades complementares que possam auxiliá-lo nos seus objetivos específicos em termos de formação geral, técnico-jurídica e prático-profissional.

Recomendo, entretanto, que a regulamentação das ACs contenha uma limitação de carga horária por grupo de atividades. Também que não seja permitido o cômputo, em uma única modalidade, de mais de 50% da carga horária total a elas destinada. Essas medidas visam *induzir* o aluno a ter contato com um maior número de experiências.

4.4.1 ORGANIZANDO AS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Na proposta de classificação das ACs, a distribuição das diversas espécies consideradas foi realizada, quando *inseridas no ambiente acadêmico*, nos grupos *ensino*, *pesquisa*, *extensão* ou *institucional*. Quando *não inseridas no ambiente acadêmico*, nos grupos *cultura*, *interativo*, *assistencial* e *profissional*.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES POSSIBILIDADES		
Ambiente	Grupo	Espécie
Acadêmico	Ensino (na própria IES ou fora dela, de livre escolha pelo aluno)	- disciplinas, módulos ou atividades de outros cursos, com obtenção de aprovação e certificação - módulos temáticos certificados (minicursos, seminários, etc.) - participações certificadas em eventos - relatórios de defesas assistidas de trabalhos de cursos (graduação e pós-graduação) - monitorias em disciplinas jurídicas, com obtenção de aprovação e certificação
	Pesquisa (na própria IES ou fora dela, de livre escolha pelo aluno)	- relatórios de atividades, projetos e programas de pesquisa - publicações jurídicas em revistas, jornais, bloggers e sites (resenhas, comentários, artigos, etc.)
	Extensão (na própria IES ou fora dela, de livre escolha pelo aluno)	- relatórios de atividades, projetos e programas de extensão - participações certificadas como organizador, coordenador, ministrante, moderador, avaliador, etc., de eventos e cursos acadêmicos
	Institucional (na própria IES ou fora dela, de livre escolha pelo aluno)	- representações certificadas em órgãos colegiados - exercício comprovado de cargos eletivos em órgãos de representação estudantil

Não acadêmico	Cultural (de livre escolha pelo aluno)	• produção artística (música, poesia, literatura, vídeos, crítica musical e literária, etc.) • relatórios de atividades, projetos e programas culturais • cursos livres certificados (informática, idiomas, etc.) • participações certificadas como organizador, coordenador, ministrante, moderador, avaliador, etc., em eventos culturais
	Interativo (de livre escolha pelo aluno)	• bloggers e sites com publicações periódicas e acompanhamento sistemático e contínuo pelo público-alvo
	Assistencial (de livre escolha pelo aluno)	• participações regulares comprovadas em ONGs, associações e entidades que prestam serviço voluntário
	Profissional (de livre escolha pelo aluno)	• estágios externos certificados e não contemplados no leque de opções que integra o NPJ • relatórios de audiências, sessões, júris e outras modalidades de situações e acontecimentos jurídico-profissionais

Nessa proposta de atividades a serem consideradas como ACs, adicionei ao rol já tradicional os grupos e espécies não acadêmicos com o objetivo de atender de forma mais efetiva ao novo texto das DCNs. O leque não exaure as possibilidades. Fica para a criatividade e a ousadia de cada IES a definição de suas escolhas, sempre considerando o perfil proposto para o formando.

4.5 ATIVIDADES DE EXTENSÃO

Uma inovação trazida pela Resolução CNE/CES nº 5/2018 são as *atividades de extensão* (AE) incluídas no artigo 7º conjuntamente com as atividades de aproximação profissional. Segundo esse texto normativo elas podem “*dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter*

social, tais como clínicas e projetos” e se caracterizam por articular “o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação”.

A extensão também aparece nas DCNs, no inciso IX do artigo 2º das DCNs, que indica os elementos estruturais do PPC. Esse dispositivo estabelece a inclusão obrigatória e discriminada do *incentivo à extensão* como “*fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino*”.

Ainda, o parágrafo 3º, desse mesmo artigo 2º, determina que “*as atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa*” (grifei).

Da mesma forma que a pesquisa, a obrigatoriedade da extensão decorre do disposto da LDB, nesse caso do artigo 43, inciso VII. No caso da extensão, a obrigatoriedade estabelecida pela LDB não ficou restrita ao incentivo, mas incluiu também a necessidade da sua promoção por todas as IES.

A extensão é, no sentido que lhe empresta a LDB, o ponto final do processo de produção do conhecimento, sendo o espaço privilegiado de sua divulgação. De outro lado, pode também ser seu ponto de partida, pois as atividades de pesquisa, em cada IES, têm muito mais efetividade quando vinculadas à sua própria realidade e àquela que a cerca.

Nesse sentido, diferentemente das atividades de aproximação profissional, as atividades de extensão não devem ser apenas estimuladas, elas são obrigatórias. É possível que as IES flexibilizem essas atividades para os alunos, oferecendo um leque de opções dentro do qual os alunos terão de cumprir a carga horária mínima obrigatória. Mas a sua inclusão como componente do currículo pleno dos cursos de Direito é uma imposição da LDB, agora já devidamente regulamentada.

Para orientar as IES relativamente à extensão, foram editadas as *diretrizes para a extensão na educação superior brasileira* (DEES). Elas constam da Resolução CNE/CES nº 7/2018. Essa norma conceitua extensão, estabelece sua concepção e princípios, enumera suas modalidades, indica a necessidade de um sistema de autoavaliação contínua e crítica e estabelece a sua forma de registro.

Segundo o artigo 3º das DEES a extensão é “*atividade que se in-*

tegra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa”.

Esse dispositivo é complementado com o que estabelece o artigo 7º das DEES ao afirmar que *“são consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante”*. Já o artigo 12, inciso I, desse mesmo documento normativo, reforça a necessidade de que a extensão esteja articulada com o ensino e a pesquisa.

Esse conceito deixa claro que a extensão, de um lado, vincula-se à formação do estudante – através da articulação com o ensino e a pesquisa – e, de outro, implica uma interação das IES com a comunidade externa. Sem esses elementos não há extensão em seu sentido pleno.

O artigo 8º das DEES enumera as modalidades de atividades extensionistas a serem consideradas pelas IES na construção de seus currículos plenos e PPC. São elas:

- a) programas;
- b) projetos;
- c) cursos e oficinas;
- d) eventos;
- e) prestação de serviços.

As essas modalidades o artigo 7º das DCNs dos cursos de Direito adicionam as *clínicas jurídicas*. Essas foram objeto deste livro na seção 4.2.4, no âmbito da análise do NPJ.

O artigo 4º da Resolução CNE/CES nº 7/2018 estabelece que no mínimo 10% da carga horária total dos cursos de Direito deve ser destinada à extensão, devendo integrar seu currículo pleno. Essa exigência é reforçada no artigo 12, inciso I, deste mesmo documento normativo.

Nesse percentual, podem ser computadas todas as atividades de extensão incluídas no curso, inclusive as que integrem o NPJ, as ACs e o TC (quando for o caso), bem como aquelas que possam estar

previstas no âmbito de disciplinas e módulos das diferentes perspectivas formativas.

O parágrafo único do artigo 12 das DEES estabelece que deve ser permitido aos estudantes participarem de quaisquer atividades de extensão mantidas pela IES, respeitados os pré-requisitos estabelecidos.

Isso não significa a proibição da existência de atividades de extensão obrigatórias – como os serviços de assistência jurídica mantidos pelos NPJs –, e sim que é um direito do aluno escolher, entre aquelas existentes e que são de caráter eletivo, de quais participará para cumprir a carga horária mínima obrigatória. As atividades de extensão inseridas nas ACs se incluem nessa situação.

Relativamente à orientação das atividades de extensão, as DEES, no artigo 12, inciso I, incluem a necessidade das comissões de avaliação, no âmbito do SINAES, considerarem o fator *“docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação”*. Essa situação indica a obrigatoriedade de que elas sejam orientadas.

É importante também destacar o disposto no artigo 9º da Resolução CNE/CES nº 7/2018 o qual estabelece que, em cursos superiores oferecidos à distância, as atividades de extensão deverão ser realizadas obrigatoriamente de forma presencial.

Para que uma atividade se caracterize efetivamente como de extensão, ela tem de ser organizada e desenvolvida por alunos da IES, devidamente orientados, e direcionada à comunidade externa. Ou seja, só há extensão, para fins de cumprimento da exigência legal, se o estudante exercer papel ativo, seja qual for a modalidade.

Quando o estudante participa de uma atividade de extensão como destinatário, ele está sendo apenas aluno, não extensionista. Nessas situações, o aproveitamento curricular poderá ocorrer como atividade complementar, na modalidade *ensino*.

Na sequência, serão analisadas, de forma breve, as diferentes modalidades de extensão previstas nas DEES e nas DCNs.

4.5.1 PROGRAMAS

A expressão *programa* indica uma atividade planejada e perma-

nente. Assim, um programa de extensão se caracteriza por ser uma atividade – ou conjunto de atividades – extensionista, mantida pela IES em caráter permanente. Um exemplo, nos cursos de Direito, são os *serviços de assistência jurídica* que integram seus NPIs.

4.5.2 PROJETOS

A expressão *projeto* indica uma atividade planejada para ser desenvolvida dentro de um período de tempo delimitado. Dessa forma, um projeto de extensão se caracteriza por ser uma atividade – ou conjunto de atividades – extensionista, disponibilizado pela IES por tempo previamente determinado.

Enquadram-se nessa situação, a título de exemplo, projetos centrados no estudo e solução de problemas locais ou regionais com tempo pré-determinado de desenvolvimento.

No exemplo apontado, uma possibilidade é a adoção da *metodologia do projeto* que permite integrar os diversos saberes e possibilita a associação entre teoria e prática. Nessa metodologia, o ponto de partida e o ponto de chegada são uma realidade concreta e próxima.

4.5.3 CURSOS E OFICINAS

Curso é um conjunto de conteúdos e atividades que compõem um estudo teórico ou teórico-prático. *Oficina* é um curso prático, um conjunto de atividades voltadas de forma mais direta ao desenvolvimento de competências, em especial instrumentais.

4.5.4 EVENTOS

Evento é um acontecimento, periódico ou isolado, que possui como objetivo divulgar conhecimentos ou realizar atividades. São exemplos as semanas jurídicas que ocorrem nos cursos de Direito, desde que abertas à comunidade externa e organizadas por professores e alunos da IES.

4.5.5 PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS

A expressão *prestação de serviços* indica uma atividade – ou conjunto de atividades – na qual a IES vai à comunidade oferecer um determinado serviço ou na qual ela abre suas portas para receber a comunidade

e lhe prestar um determinado serviço.

Novamente os serviços de assistência jurídica, existentes junto aos NPJs de grande parte dos cursos de Direito, são um exemplo dessa modalidade de extensão. Também o podem ser as clínicas jurídicas quando prestarem alguma forma de serviço à comunidade.

4.5.6 CLÍNICAS JURÍDICAS

Tratei especificamente das clínicas jurídicas no âmbito do NPJ, no item 4.2.4. Embora citadas expressamente apenas no dispositivo das DCNs, que trata das atividades de extensão e de aproximação profissional, elas possuem natureza híbrida, podendo estar situadas apenas na extensão ou apenas na prática jurídica ou em ambas, de forma compartilhada. Essa definição compete à IES.

É importante destacar, entretanto, que, para ser considerada como extensão, a clínica jurídica tem de necessariamente incluir atividades externas à IES, possuindo alguma forma de inserção ativa na comunidade. Não há extensão quando a clínica jurídica está adstrita às atividades de pesquisa e às práticas simuladas.

4.5.7 ORGANIZANDO AS ATIVIDADES DE EXTENSÃO

No contexto da Resolução CNE/CES nº 9/2004, as atividades de extensão estavam situadas expressamente no âmbito das ACs. Isso muda com a edição da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que agora as referencia de forma autônoma no artigo 7º. Essa mudança no âmbito das DCNs é, entretanto, mais formal do que material.

A mudança efetiva deriva não da novas DCNs, mas sim da DEES, definidas pela Resolução CNE/CES nº 7/2018. São elas que estabelecem a destinação do percentual mínimo de 10% do total da carga horária dos cursos de graduação para atividades de extensão a ser obrigatoriamente incluído nos currículos plenos.

Dessa forma, será necessário que as IES, na elaboração dos currículos plenos e do PPC, demonstrem claramente em quais componentes curriculares estão situadas as atividades de extensão e com que cargas horárias. Ou, então, que insiram nesses documentos um item específico para as AEs na forma atualmente adotada para as ACs.

O quadro que segue busca permitir uma visualização mais clara das modalidades previstas na legislação, considerando as atividades atualmente já existentes e suas possibilidades nos cursos de Direito.

ATIVIDADES DE EXTENSÃO POSSIBILIDADES	
Modalidade	Espécie
Programas	• serviços de assistência jurídica mantidos de forma permanente • clínicas jurídicas mantidas de forma permanente
Projetos	• serviços de assistência jurídica prestados por período de tempo delimitado ou eventual • clínicas jurídicas com período de tempo de funcionamento delimitado
Cursos e oficinas	• cursos e oficinas organizados pelos alunos, com orientação docente, abertos à participação da comunidade
Eventos	• congressos, encontros, seminários, simpósios, etc., organizados pelos alunos, com orientação docente, abertos à participação da comunidade
Prestação de serviços	• serviços de assistência jurídica permanentes e não permanentes • clínicas jurídicas permanentes e não permanentes
Clínicas	• clínicas jurídicas permanentes e não permanentes

Nessa relação de atividades a serem consideradas como AE, inclui apenas o rol tradicionalmente já existente nos cursos de Direito. Com isso, quis mostrar que a exigência de destinar o percentual de 10% da carga horária do curso para atividades de extensão, via de regra, já é cumprido. Basta organizar, contabilizar e identificar essas atividades como de extensão nos currículos plenos e nos PPCs.

O leque não exaure as possibilidades. Na realidade, fica muito longe disso. A criatividade e ousadia de cada IES é que definirá suas escolhas, que devem sempre considerar o perfil proposto para o formando e a concepção, os objetivos e a vocação do curso.

4.6 ATIVIDADES DE APROXIMAÇÃO PROFISSIONAL

Uma inovação trazida pela Resolução CNE/CES nº 5/2018, ao lado das atividades de extensão, foram as *atividades de aproximação profissional* (AAP). Segundo o artigo 7º, elas se caracterizam por articular “o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação” e também podem “dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos”.

Entendo ser necessário diferenciar as atividades de extensão das atividades de aproximação profissional. A extensão é obrigatória, como visto anteriormente, e possui regulamentação própria. Já as atividades de aproximação profissional devem ser estimuladas, mas não são obrigatórias.

Nesse sentido, vou caracterizá-las aqui como aquelas atividades voltadas ao *aprimoramento e à inovação de vivências relativas ao campo de formação*, podendo estar inseridas nos mais diversos componentes curriculares. Quando incluírem ações voltadas à comunidade externa, poderão ser também caracterizadas como extensão se preenchidas as respectivas exigências.

Como destaquei na seção 4.2.6, a Resolução CNE/CES nº 5/2018 é pródiga com a formação prático-profissional, introduzindo exigências e recomendações que vão muito além do NPJ. É nesse contexto que devem ser pensadas as atividades de aproximação profissional.

Nessa perspectiva, o objetivo do texto das DCNs relativamente a essas atividades é de reforço dessa preocupação. Ele busca destacar a necessidade do curso de Direito incentivar a realização, pelos alunos, de atividades que lhes propiciem uma adequada formação-profissional além daquelas obrigatórias e que integram o NPJ.

Essa formação prático-profissional, como já indiquei neste livro, pode ser inserida de forma obrigatória através da transversalidade. E pode ser também permitida e estimulada através de opções eletivas previstas no trabalho de curso, nas atividades complementares e nas atividades de extensão.

Uma espécie de atividade de aproximação profissional, que é comum ocorrer nos cursos de Direito, são as visitas orientadas a órgãos e

poderes públicos que desenvolvem atividade jurídica. Da mesma forma, as assistências de audiências realizadas e relatadas pelos alunos.

Essas atividades não configuram práticas jurídicas em sentido estrito, mas aproximam os estudantes das atividades profissionais através da observação. Elas podem integrar os planos de ensino de determinadas disciplinas, módulos ou atividades. Também podem ser incluídas no âmbito das atividades complementares.

Em resumo, a aproximação profissional não ocupa um espaço próprio no currículo pleno, quer como disciplina ou módulo, quer como atividade. Ela deve perpassar transversalmente o currículo, complementando a formação prático-profissional oferecida pelo NPJ.

4.7 ATIVIDADES DIDÁTICO-FORMATIVAS

As novas DCNs incluem também como possibilidade, no artigo 9º, as denominadas *atividades didático-formativas “que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de conteúdos, competências e habilidades necessárias à formação jurídica”*.

Essa inovação busca assegurar uma maior flexibilidade às IES na forma de trabalhar os conteúdos e atividades, em especial em termos pedagógicos. Segundo o mesmo dispositivo, *“elas podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente”* (grifei) e devem estar previstas previamente nos planos de ensino.

Seu objetivo é permitir, desde que autorizado no respectivo PPC, que os docentes, em determinados componentes curriculares, trabalhem de forma diversa da tradicional – *práticas pedagógicas diversificadas* –, inclusive validando atividades realizadas *extraclasse*. Mas o texto inserido nas DCNs não é claro e com certeza será objeto de muitas críticas e imensos debates sobre o seu alcance e forma de inserção curricular.

Pela redação ampla atribuída ao artigo 9º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, é possível afirmar que as ADFs poderão ser incluídas em qualquer um dos componentes curriculares e perspectivas formativas previstos.

Podem, inclusive, ser inseridas de forma complementar em disci-

plinas ou módulos e atividades ou mesmo de forma independente. Da mesma forma, podem tanto ser utilizadas no âmbito do núcleo obrigatório quanto do optativo, ou mesmo em ambos.

Essas atividades não são obrigatórias. Entretanto, se a IES decidir utilizá-las, elas deverão então ser inseridas expressamente no PPC e nos planos de ensino das disciplinas ou módulos e atividades nos quais estiverem integrados.

REFERÊNCIAS

ABEDi – Associação Brasileira de Ensino do Direito. **Anuário ABEDi**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003-2006. [v. I a IV]. Disponível em: <http://abedi.com.br/category/publicacoes/anuario-abedi/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARRUDA JR., Edmundo Lima de. **Ensino jurídico e sociedade**: formação, trabalho e ação social. São Paulo: Acadêmica, 1989.

BASTOS, Aurélio Wander. Ensino jurídico: tópicos para estudo e análise. **Sequência**, Florianópolis, UFSC, nº 4, p. 59-72, dez. 1981.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.

BIRNFELD, Carlos André. **Manual prático dos critérios de avaliação da qualidade dos Cursos de Direito**. Pelotas: Delfos, 2001.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH-2)**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Cria dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-11-08-1827.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 4.024**, de 20 de abril de 1961. [Cria o CNE e estabelece sua estrutura e competências]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.842**, de 6 de dezembro de 1972. Dispõe sobre o estágio nos cursos de graduação em Direito... [revogada]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5842.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 8.906**, de 4 de julho de 1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8906.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961... [cria o CNE]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.503**, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código Nacional de Trânsito. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19503compilado.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental... Disponível em: <http://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 10.741**, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso... Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES... Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher... [Lei Maria da Penha]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2014. Dispõe sobre o estágio de estudantes... Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2008. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE... Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.965**, de 23 de abril de 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil [Marco Civil da Internet]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.235**, de 15 de dezembro 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 4.281**, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental... Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional Justiça (CNJ). **Resolução CNJ nº 125**, de 29 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário... Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/Resolucao_n_125-GP.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Parecer CNE/CP nº 3/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Parecer CNE/CP nº 8/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP nº 1**, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Parecer CNE/CP nº 14/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10955-pcp014-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP nº 2**, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 9**, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 2**, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 3**, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_07.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer CNE/CES nº 150/2013**. Revisão do Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14036-pces150-13&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 3**, de 14 de julho de 2017. Altera o Art. 7º da Resolução CNE/CES

nº 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=68081-rces003-17-pdf&category_slug=julho-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer CNE/CES nº 635/2018**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=100131-pces635-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 5**, de 17 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer CNE/CES nº 608/2018**. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102551-pces608-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 7**, de 17 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer CNE/CES nº 498/2020**. Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/157501-pces498-20/file>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 1**, de 29 de dezembro de 2020. Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ces-n-1-de-29-de-dezembro-de-2020-296893578>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer CNE/CES nº 757/2020**. Alteração do artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170191-pces-757-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Resolução CNE/CES nº 2**, de 19 de abril de 2021. Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-19-de-abril-de-2021-315587148>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria MEC nº 1.886**, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/arquivo_artigo/art20100108-03.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria MEC nº 2.117**, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação**. Presencial e à Distância. Autorização. Brasília, DF: Inep/MEC, out. 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_autorizacao.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação**. Presencial e à Distância. Reconhecimento. Renovação de Reconhecimento. Brasília, DF: Inep/MEC, out. 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Superior (SESu). Comissão de Especialistas em Ensino de Direito (CEED). I Seminário dos Cursos Jurídicos – Região Sul. **Relatório Final**. Porto Alegre: MEC/SESu, abr. 1993. Disponível em: <http://abedi.com.br/category/legislacao/relatorios/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Comissão de Especialistas em Ensino de Direito (CEED). Seminário dos Cursos Jurídicos – Regiões Norte e Nordeste. **Relatório Final**. Comissão de Especialistas em Ensino de Direito (CEED). 1993. Disponível em: <http://abedi.com.br/category/legislacao/relatorios/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Comissão de Especialistas em Ensino de Direito (CEED). III Seminário dos Cursos Jurídicos – Região Sudeste. **Relatório Final**. São Paulo: MEC/SESu, out. 1993. Disponível em: <http://abedi.com.br/category/legislacao/relatorios/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Comissão de Especialistas em Ensino de Direito (CEED). Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos. Elevação de qualidade e avaliação. **Relatório Final**. Brasília: MEC/SESu, dez. 1993.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Comissão de Especialistas em Ensino de Direito (CEED). **Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito** [proposta de 13-14 de julho de 2000]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Grupo de Trabalho MEC-OAB (Portarias nº 3.381/2004 e nº 484/2005). **Relatório Final**. Brasília: 2005. Disponível em: <http://abedi.com.br/category/legislacao/relatorios/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Regulamentação e Supervisão da Educação Superior (SERES). **Portaria MEC/SERES nº 381**, de 25 de abril 2017. Dispõe sobre a criação de Grupo de Trabalho para aperfeiçoar a política regulatória dos cursos superiores da área jurídica e dá outras providências. Disponível em: <https://abmes.org.br/>

[legislacoes/detalhe/2096/portaria-seres-n-381](#). Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Consultivo do Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior. **Resolução CC-PARES nº 5, de 15 de julho de 2013**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13643&Itemid=. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico. **Relatório Final**. Brasília: MEC/SERES, abr. 2014. Disponível em: <http://abedi.com.br/category/legislacao/relatorios/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2010. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais. Brasília: SDH/PR, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jun. 2021.

CADERNOS da PUC. **A reforma do ensino jurídico**. Rio de Janeiro: PUC, n. 17, 1974.

COSTA, Renata. Como funciona o Sistema Braille? Nova Escola, 1 set. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/397/como-funciona-sistema-braille>. Acesso em: 21 jun. 2021.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In: ENCONTROS da UnB. **Ensino jurídico**. Brasília, UnB, 1978-9. p. 47-54.

DERANI, Cristiane. Educação ambiental: um processo acadêmico? In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; DERANI, Cristiane (Org.). **Educação ambiental**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. p. 13-32. Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819. Acesso em: 21 jun. 2021.

DOSSIÊ ensino jurídico. In: **Plúrima – Revista da Faculdade de Direito da UFF**. Porto Alegre: Síntese, 2000. v. 4, p. 7-210. (Coleção Acadêmica de Direito, v. 18).

ENCONTROS da UnB. **Ensino jurídico**. Brasília: UnB, 1978-9.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **A ciência do Direito**. São Paulo: Atlas, 1980.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do Direito**. São Paulo: Atlas, 2003.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Construindo o conceito de competência**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010. Acesso em: 21 jun. 2021.

GIL, Antonio Carlos. Elaboração de casos para o ensino da administração. **Contextus**: Revista Contemporânea de Economia e Gestão, Fortaleza, v. 2, n. 2, p.06-17, dez. 2004. Disponível em: www.spell.org.br/documentos/download/21236. Acesso em: 21 jun. 2021.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdades de Direito ou fábricas de ilusão?** Rio de Janeiro: IDes, Letra Capital; 1999.

LABORATÓRIO de Estudos Jurídicos e Sociais. **A crise do ensino jurídico: diagnóstico e perspectivas**. Rio de Janeiro: UFRJ, jul. 1993.

LACERDA, Gabriel; FALCÃO, Joaquim; RANGEL, Tânia. **Aventura e legado no ensino jurídico**. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/10690>. Acesso em: 21 jun. 2021.

LAPA, Fernanda Brandão. **Clínica de Direitos Humanos: uma proposta metodológica para a educação jurídica no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

LAPA, Fernanda Brandão; MESQUITA, Valena Jacob Chaves. Clínicas de Direitos Humanos: formando defensores de direitos humanos no Brasil. **Revista Aracê**, São Paulo, v. 2, n. 2, 2015, p. 21-34. Disponível em: <http://arace.emnuvens.com.br/arace/article/view/23/21>. Acesso em: 21 jun. 2021.

LÔBO, Paulo Luiz Neto et. al. Uma cartografia dos problemas. In: Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Comissão de Ensino Jurídico (CEJ). **Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília: OAB, 1992. p. 11-37.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MACHADO, Ana Mara França; ALVES, Rafael Francisco. Programas de clínicas nas escolas de direito de universidades norte-americanas. São Paulo, FGV/EDESP, **Cadernos Direito GV** – Relatório de Pesquisa n.º 13, v. 2, n. 5, set. 2006. 61. p. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2824>. Acesso em: 21 jun. 2021.

MARTINS, César. **Você já ouviu falar em letramento digital?** Veja como trabalhará-lo! (Postado em: 6 set. 2018.). Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/steam/letramento-digital/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

MARTINS, Scheila Wesley; MARTINS, Joaquim Welley; ALVES, Fernanda Maria Melo. **Literacia digital como competência para a cidadania global**. In: SANTOS, Edméa O.; PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F. **Informática na Educação: autoria, linguagens, multiletramentos e inclusão**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação CEIE-SBC, v. 2.). Disponível em: <https://ieduacao.ceie-br.org/literaciadigital/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

NAÇÕES UNIDAS. **Programa Mundial para educação em Direitos Humanos**. Plano de ação. Primeira fase. UNESCO, 2012a. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

NAÇÕES UNIDAS. **Programa Mundial para educação em Direitos Humanos**. Plano de ação. Segunda fase. UNESCO, 2012b. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

NAÇÕES UNIDAS. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Plano de ação. Terceira Fase. UNESCO, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

NAÇÕES UNIDAS. **Resolução nº 49/184**. Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos – 1995-2004. Lições para a vida. Nações Unidas: Genebra, 1994. v. 1. Disponível em: http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/serie_decada_1_b.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

NAÇÕES UNIDAS. **Resolución nº 66/137**. Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación en Materia de Derechos Humanos. Nações Unidas: Genebra, 2011. Disponível em: <http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/1019/Declaraci%C3%B3n%20educaci%C3%B3n%20en%20DDHH?sequence=1>. Acesso em: 21 jun. 2021.

NOBRE, Marcos et. al. **O que é pesquisa em Direito?** São Paulo: Quartier Latin, 2005.

NUNES, Edson; NOGUEIRA, André Magalhães; RIBEIRO, Leandro Molhano. **Futuros**

possíveis, passados indesejáveis: selo da OAB, provão e avaliação do ensino superior. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

O ENSINO jurídico no Brasil. **Revista da OAB**, Brasília, OAB, v. XIV, n. 29, set./dez. 1981.

OLIVEIRA, André Macedo de. **Ensino jurídico:** diálogo entre teoria e prática. Porto Alegre: S. Fabris, 2004.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). Conselho Federal. Comissão de Ensino Jurídico (CEJ). **Ensino jurídico:** diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: OAB, 1992.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). Conselho Federal. Comissão de Ensino Jurídico (CEJ). **Ensino jurídico:** parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: OAB, 1993.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). Conselho Federal. Comissão de Ensino Jurídico (CEJ). **Ensino jurídico:** novas diretrizes curriculares. Brasília: OAB, 1996.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). Conselho Federal. Comissão de Ensino Jurídico (CEJ). **170 anos de cursos jurídicos no Brasil.** Brasília: OAB, 1997.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). Conselho Federal. Comissão de Ensino Jurídico (CEJ). **OAB ensino jurídico:** balanço de uma experiência. Brasília: OAB, 2000.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). Conselho Federal. Comissão de Ensino Jurídico (CEJ). **OAB recomenda:** um retrato dos cursos jurídicos. Brasília: OAB: 2001.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). Conselho Federal (CF). Comissão de Nacional de Ensino Jurídico (CNEJ) – Gestão 2013-2016. **Principais propostas para aprimoramento do marco regulatório do Ensino Jurídico.** Brasília: CNEJ/OAB, 2013. Disponível em: <http://www.migalhas.com.br/arquivos/2014/2/art20140218-04.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (OAB). Seção de Santa Catarina (SC). Comissão de Educação Jurídica (CEJ) – Gestão 2016-2018. Educação jurídica e formação profissional no Brasil: tópicos para pensar o profissional do Direito na Era do Conhecimento. **Revista Digital da Comissões da OAB/SC.** Disponível em: http://www.oab-sc.org.br/arquivo/update/331_58_5ba513fcd31e.PDF. Acesso em: 21 jun. 2021.

POPPER, Karl. **A lógica das ciências sociais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: UnB; 1978.

POPPER, Karl. **Conjecturas e refutações.** Brasília: UnB, 197-.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica.** São Paulo: Cultrix, 1972.

POPPER, Karl. **Conhecimento objetivo.** Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP; 1975.

POPPER, Karl. A ciência normal e seus perigos. In: LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan (org.). **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento.** São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1979. p. 63-71.

POPPER, Karl. **A miséria do historicismo.** São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1980.

POPPER, Karl. **O racionalismo crítico na política.** Brasília: UnB, 1981.

POPPER, Karl. **Sociedade aberta, universo aberto.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

POPPER, Karl. **A sociedade aberta e seus inimigos.** Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo:

EDUSP; 1998. 2 v.

POPPER, Karl. **A vida é aprendizagem**. Epistemologia evolutiva e sociedade aberta. Lisboa: Edições 70, 2001.

POPPER, Karl. **O conhecimento e o problema corpo-mente**. Lisboa: Edições 70, 2002.

POPPER, Karl. **Em busca de um mundo melhor**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

POPPER, Karl; LORENZ, Konrad. **O futuro está aberto**. Lisboa: Editorial fragmentos. 19—.

PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação**: construção do projeto didático no ensino jurídico. Porto Alegre: S. Fabris, 2000.

RIBEIRO, Cristina Figueiredo Terezo; LAPA, Fernanda Brandão; LOUREIRO, Silvia Maria da Silveira (org.). **Clínicas Jurídicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumens Juris, 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Ensino jurídico no Brasil: análise e perspectivas. **Contradogmáticas**, São Paulo, v. 6/7/8, p. 46-48, 1988.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Ensino jurídico e realidade social. **Seqüência**, Florianópolis, v. 17, p. 77-87, 1988. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/16281/14817>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico**: saber e poder. São Paulo: Acadêmica, 1988.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O que é o Fórum da UFSC. **Álter Ágora**, Florianópolis, v. I, n. 2, p. 88-89, 1994.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Por um ensino alternativo do Direito. **Seqüência**, Florianópolis, v. 11, n. 20, 1990, p. 51-65. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/16226/14774>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Por um ensino alternativo do direito: manifesto preliminar. In: ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. (Org.). **Lições de direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1991. v. 1, p. 143-154.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Ensino jurídico para que(m)? Tópicos para análise e reflexão. In: Lôbo, Paulo Luiz Neto, et. al. (Org.). **OAB ensino jurídico**: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: OAB, 1992. p. 97-114.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Ensino jurídico para que(m)? Tópicos para análise e reflexão. **Revista de Direito Alternativo**, São Paulo, v. 3, p. 140-156, 1994.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Foro Universitário como instrumento efetivo de acesso à justiça e melhoria da qualidade do ensino jurídico. **Revista dos Tribunais**, São Paulo, v. 84, n. 712, p. 320-325, 1995.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Fórum da UFSC: experiência alternativa de concretização da garantia de assistência jurídica integral e gratuita. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. (Org.). **Lições alternativas de direito processual**. São Paulo: Acadêmica, 1995. p. 67-78.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Ensino jurídico para que(m)? Tópicos para análise e reflexão. In: Lôbo, Paulo Luiz Neto, et. al. (Org.). **OAB ensino jurídico**: diagnóstico, perspectivas e propostas. 2. ed. Brasília: OAB, 1996. p. 101-120.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo: Rev. Tribunais, 1995.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Ensino jurídico e cidadania. *In*: ARGÜELO, Kátie. (Org.). **Direito e democracia**. Florianópolis, 1996. p. 197-200.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A reforma curricular nos cursos jurídicos e a Portaria n. 1886/94/MEC. *In*: Seminário Nacional de Ensino Jurídico, Cidadania e Mercado de Trabalho, 1996, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 1996. p. 117-126.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Avaliação dos cursos de graduação em Direito: a experiência do exame nacional de cursos – provão. *In*: VII Encontro Nacional do CONPEDI, 1998, Belém. **Cadernos da Pós-Graduação em Direito – Anais...** Belém: UFPA, 1999. p. 69-76.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Reforma curricular nos cursos jurídicos e a Portaria n. 1886/94/MEC. **Revista Justiça e Sociedade**, Presidente Prudente, v. I, n. 2, p. 10-19, 1999.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Ensino do Direito, os sonhos e as utopias. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. (Org.). **Ensino jurídico para quem?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p. 15-33.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. As novas diretrizes curriculares e a reforma pedagógica dos cursos jurídicos. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. (Org.). **Ensino jurídico para quem?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p. 125-140.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Parecer CES/CNE nº 146/02 e as novas diretrizes para o Ensino do Direito. **Anuário da ABEDI**, a. 1, n. 1, p. 159-199, 2003. Disponível em: <http://abedi.com.br/category/publicacoes/anuario-abedi/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes curriculares. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. (Org.). **Ensino do Direito no Brasil**: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002. p. 17-126.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A educação ambiental no âmbito do ensino superior brasileiro. *In*: LEITE, José Rubens Morato; BELLO FILHO, Ney de Barros. (Org.). **Direito Ambiental Contemporâneo**. Barueri: Manole, 2004. p. 395-409.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Direito que se conhece e ensina: a crise do paradigma epistemológico na área do Direito e seu ensino. *In*: FAGÜNDEZ, Paulo Roney Ávila. (Org.). **A crise do conhecimento jurídico**: perspectivas e tendências do direito contemporâneo. Brasília: OAB, 2004. p. 93-133.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Liberdade de ensinar no Direito Educacional brasileiro: limites legais à manifestação da OAB. **Anuário da ABEDI**, a. 2, n. 2, p. 181-197, 2004. Disponível em: <http://abedi.com.br/category/publicacoes/anuario-abedi/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A OAB e a liberdade de ensinar. **Informativo Incijur**, Joinville, v. V, n. 55, p. 7-10, fev. 2004.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A ABEDI e as novas diretrizes curriculares para os Cursos de Direito. **Anuário da ABEDI**, Florianópolis, Fundação Boiteux, v. 3, n. 3, p. 53-81, 2005. Disponível em: <http://abedi.com.br/category/publicacoes/anuario-abedi/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Metodologia da pesquisa nos Cursos de Direito: tópicos para pensar sua pertinência e adequação. *In*: I Jornada de Pesquisa Jurídica da FEMA, 2004, Assis. **Anais...** Assis: FEMA, 2005. p. 7-28.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Educação Para a Terceira Idade. **Revista Aprender**. Marília, n. 27, p. 62, nov./dez., 2005.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do Direito no século XXI**. Florianópolis: Fund. Boiteux, 2005.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Metodologia da Pesquisa nos Cursos de Direito: uma análise crítica. In: XIV Congresso Nacional do CONPEPI, 2005, Fortaleza. **Anais...** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/XIVCongresso/129.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Direito à educação: acesso, permanência e desligamento de alunos do ensino superior. **Seqüência**, Florianópolis, CPGD/UFSC, a. XXVI, n. 52, p. 201-216, jul. 2006. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15207/13832>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Trabalhos para cursos e programas integrantes da educação superior. **Opinião Jurídica**, Fortaleza, Faculdades Christus, a. IV, n. 7, p. 124-144, 2006/1. Disponível em: <http://periodicos.unichristus.edu.br/index.php/opiniaojuridica/article/view/2132>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Controle público da educação e liberdade de ensinar na Constituição Federal de 1988. In: BONAVIDES, Paulo; LIMA, Francisco Gérson Marques de; BEDÊ, Fayga. (Coord.). **Constituição e Democracia**: estudos em homenagem ao Professor J.J. Canotilho. São Paulo: Malheiros, 2006. p. 252-277.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Pensando o projeto pedagógico dos Cursos de Direito. **Anuário da ABEDI**, Florianópolis, Fundação Boiteux, v. 4, n. 4, 2006, p. 269-286. Disponível em: <http://abedi.com.br/category/publicacoes/anuario-abedi/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estágios e práticas simuladas: análise global e especificidades nos cursos de Direito. **Seqüência**, Florianópolis, CPGD/UFSC, a. XXVII, n. 54, p. 199-210, jul. 2007. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15075/13741>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Apresentação formal de trabalhos acadêmicos. **Opinião Jurídica**, Fortaleza, Faculdade Christus, v. V, n. 9, 2007, p. 127-164. Disponível em: <http://periodicos.unichristus.edu.br/index.php/opiniaojuridica/article/view/1895>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Roberto Lyra Filho: a importância de sua obra na história do Ensino do Direito Brasileiro. In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. (Org.). **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium, 2008. p. 129-168.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O tempo no Direito Educacional Brasileiro. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, UNISC, v. 30, jul.-dez. 2008, p. 176-188. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/viewFile/538/474>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Projeto de pesquisa. **Revista Brasileira de Estudos Jurídicos**, Montes Claros (MG), Faculdades Santo Agostinho, v. 3, n. 2, jul.-dez. 2008, p. 29-44. Disponível em: <http://direito.fasa.edu.br/k/bej/12086664.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O exercício do magistério superior e o direito educacional brasileiro. **Seqüência**, Florianópolis, UFSC, v. 30, n. 58, jul. 2009, p. 35-46. Disponível em: <http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/14874/13606>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O racionalismo crítico de Karl Popper e a Ciência do

Direito. In: XIX Congresso Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, 2010. **Anais...** Florianópolis: CONPEDI, 2010. p. 7977-7991. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/conpedi2/antecedentes/XIX+Congresso+Nacional+-+UFSC+-+Florianopolis+\(13%2C+14%2C+15+e+16+de+outubro+de+2010\).pdf](https://s3.amazonaws.com/conpedi2/antecedentes/XIX+Congresso+Nacional+-+UFSC+-+Florianopolis+(13%2C+14%2C+15+e+16+de+outubro+de+2010).pdf). Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**, São Paulo, FGV, v. 6, n.1, jan.-jun. 2010, p.39-57. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1808-24322010000100003>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Controle público da educação e registro de diplomas de cursos superiores. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, UNISC, n. 36, jul.-dez. 2011. p. 45-58. <http://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/viewFile/2187/1732>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O direito educacional brasileiro e o alcance da garantia constitucional da liberdade de ensinar. In: FERREIRA, Dâmares (coord.). **Direito Educacional: temas educacionais contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2012. p. 135-148.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estratégias didáticas na educação jurídica: alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Direito. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia; TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves. **Ensino jurídico: os desafios da compreensão do Direito**. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012. p. 323-354.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Prática jurídica e estágio nos cursos de Direito. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (Org.). **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 215-227.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Planejando atividades de ensino-aprendizagem para cursos de Direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; Edmundo Lima de Arruda Júnior (org.). **Educação jurídica**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. p. 365-386. Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Avaliação da aprendizagem nos cursos de Direito: velhas e novas possibilidades. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; Edmundo Lima de Arruda Júnior (org.). **Educação jurídica**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. p. 253-280. Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite (orgs.). **Conhecer Direito IV: Anais do II Encontro Brasileiro de Pesquisa, Educação e Epistemologia Jurídica**. Chapecó, SC: Argos/Unochapecó, 2017. v. 2, p. 135-144. Disponível em: <https://arquivosbrasil.blob.core.windows.net/insulas/anexos/livro-2-438281.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Direito Educacional brasileiro e a liberdade institucional de ensinar. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandoná (orgs.). **Educação e Ensino Jurídico no Estado Democrático de Direito**. Maringá, PR: IDDM, 2017. p. 16-60. (Coleção Caminhos Metodológicos do Direito). Disponível em: http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Coletanea_Educacao_Ensino_Juridico_e_Inclusao_14.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Direito Educacional brasileiro e a liberdade docente de ensinar. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandoná (orgs.). **Educação, Ensino Jurídico e inclusão no Estado Democrático de Direito**. Maringá, PR: IDDM, 2017. p. 19-68. (Coleção Caminhos Metodológicos do Direito). Disponível em: http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Educacao_En

[sino_Juridico_Incluso_Estado_Democratico_Direito_19.pdf](#). Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estágio e Núcleo de Prática Jurídica: o que muda com a Resolução CNE/CES nº 3/2017. In: PETRY, Alexandre Torres et al. **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. Porto Alegre: OAB/RS, 2017. p. 725-753. Disponível em: http://www.oabrs.org.br/arquivos/file_598e37ec8db3e.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito: uma leitura crítica da proposta apresentada pelo CNE, em julho de 2017, no XXVI Encontro Nacional do CONPEDI. In: GRUBBA, Leilane Serratine (org.). **Direito, democracia, desenvolvimento e sustentabilidade**. Porto Alegre: Fi, 2017. Disponível em: <https://www.editorafi.org/224leilane>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Construindo projetos de pesquisa na área do Direito. In: PIRES, Cecília Maria Pinto; PAFFARINI, Jacopo; CELLA, José Renato Gaziero (org.). **Direito, Democracia e Sustentabilidade**: programa de pós-graduação stricto sensu em Direito da Faculdade Meridional. Erechim, RS: Deviant, 2017. p. 73-105.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Direito Educacional brasileiro e a educação como direito fundamental. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona. (orgs.). **Educação Jurídica como fonte e locus de construção da cidadania**. Maringá, PR: IDDM, 2017. p. 164-197. (Coleção Caminhos Metodológicos do Direito). Disponível em http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Coletanea_Educacao_Juridica_como_fonte_e_locus_17.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Direito Educacional brasileiro e o exercício do magistério superior. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona (orgs.). **Proposições crítico-reflexivas sobre o direito à educação na sociedade contemporânea**. Maringá, PR: IDDM, 2017. p. 349-366. (Coleção Caminhos Metodológicos do Direito). Disponível em: http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Coletanea_Proposicoes_critico_reflexivas_sobre_o_direito_18.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Proposta de Novo Marco Regulatório para os Cursos de Direito**: uma leitura crítica da minuta apresentada pelo CNE em fevereiro de 2017. [CEJ-OAB/CE, não publicado.].

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Proposta de Novo Marco Regulatório para a Educação Jurídica**: a Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória (2013-2014) e a proposta de revisão da Resolução CES/CNE nº 9/2004. In: VERONESE, Alexandre; MIHALIUC, Katherine de Macedo Maciel. **Questões emergentes sobre a regulação dos Cursos de Direito no Brasil**. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2018.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Pesquisa em Direito e regulação do Ensino Jurídico. In: FARIA, Adriana Ancona de et al. **Anais do VI Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente**. Rio de Janeiro: CNPq, CAPES, Lumen Juris; 2018. p. 175-187. (VI Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Profissional. Belém, PA: CESUPA, UFPA, FGV-SP, ABEDI; 10-12 maio 2017). Disponível em: <http://abedi.com.br/category/publicacoes/anuario-abedi/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Resolução CNE/CES nº 3/2017, Estágio Supervisionado e Núcleo de Prática Jurídica. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona (orgs.). **Desafios do ensino jurídico no Século XXI**. Maringá, PR: IDDM, 2018. p. 349-366. (Coleção Caminhos Metodológicos do Direito). Disponível em: http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Desafios_do_Ensino_Juridico_no_Seculo_XXI_21.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito: análise da minuta de resolução apresentada pelo CNE como texto referência para a Audiência Pública de julho de 2018. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; CELLA, José Renato; SILVA, Jaqueline Mielke. **Direito, Democracia e Sustentabilidade**: Anuário do PPGD/IMED. Erechim, RS; Deviant; 2018. p. 25-59.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito: análise do Parecer CNE/CES n.º 635/2018. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandoná (orgs.). **Educação e diversidade**: por uma formação jurídica plural e democrática. Maringá, PR: IDDM, 2018. p. 13-96. (Coleção Caminhos Metodológicos do Direito). Disponível em: http://www.uit.br/mestrado/imagens/publicacoes/E_BOOK_26_Educacao_e_Diversidade.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito: Resolução CNE/CES n.º 5/2018 comentada. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito – limites e possibilidades. 2. ed. revista e atualizada. Florianópolis, SC: Habitus, 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Educação Jurídica Ativa: propondo o ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. In: VELOSO, Cynara Silde Mesquita. **Metodologias ativas no processo de ensinagem do Curso de Direito**. Leme, SP: JH Mizuno, 2020. p. 115-137.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito: análise crítica da Resolução CNE/CES n.º 5/2018. In: ROCHA, Maria Vital da; BARROSO, Felipe dos Reis. **Educação Jurídica e didática no ensino do Direito**: estudos em homenagem à professora Cecília Caballero Lois. Florianópolis: Habitus, 2020. p. 199-232. Disponível em: <http://abedi.com.br/educacao-juridica-e-didatica-no-ensino-do-direito-2020/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito**: comentários à Resolução CNE/CES n.º 5/2018, com as alterações introduzidas pelas Resoluções CNE/CES n.º 1/2020 e n.º 2/2021. Florianópolis, SC: Habitus, 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Educação Superior em tempos de pandemia: Direito Temporário aplicável e seu alcance. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, CONPEDI, v. 6, n. 1, jan./jun. 2020. p. 62-82. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/6526>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Direito Educacional Temporário: substituição e suspensão das atividades presenciais na educação superior durante a pandemia da covid-19. **Revista Jurídica**, Curitiba, UNICURITIBA, v. 5 (volume especial Covid-19), n. 62, dez. 2020. p. 709-752. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/5095>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito**: comentários à Resolução CNE/CES n.º 5/2018, com as alterações introduzidas pelas Resoluções CNE/CES n.º 1/2020 e n.º 2/2021. Florianópolis, SC: Habitus, 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BECHARA, Gabriela Natacha. Ensino jurídico e a disciplina de História do Direito no Brasil: discussões parlamentares e alterações curriculares. **Opinião Jurídica**, Fortaleza, Faculdade Christus, v. 16, 2014. p. 186-207. Disponível em: <http://periodicos.unichristus.edu.br/index.php/opiniaojuridica/article/view/212/128>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BECHARA, Gabriela Natacha. A disciplina de História

do Direito nos currículos dos Cursos de Direito da Grande Florianópolis. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BIRNFELD, Carlos André; SANCHES, Samyra Haydée Dal Farra Napolini. **Pesquisa e Educação Jurídica**. Florianópolis: CONPEDI, jun. 2018. p. 43-60. (XXVII Encontro Nacional do CONPEDI. Salvador, BA: UFBA, jun. 2018). Disponível em: <http://site.conpedi.org.br/publicacoes/0ds65m46/8527g759/70Le5W63m0JWDXQZ.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BECHARA, Gabriela Natacha; RIZZO, Marcelo Vitor Silva. Educação inclusiva para pessoas com deficiência: protagonismo docente e combate ao preconceito. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza, UniChristus, a. 18, n. 29, set./dez. 2019. p. 198-220. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/opiniaojuridica/article/view/3203>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BORGES, Marcus Vinícius Motter. O método do caso na educação jurídica: a elaboração e aplicação de casos no processo de ensino aprendizagem em cursos de Direito. **Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, UERJ, v. 9, n. 3, 2016. p. 1363-1388. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/quaestioiuris/article/view/19979>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; DERANI, Cristiane. Educação ambiental: o direito, caminho para a consciência ambiental. In: CAÚLA, Bleine Queiroz et al. **Diálogo ambiental, constitucional e internacional**. Fortaleza: Premium, 2013. p. 113-145. Disponível em: <http://www.dialogoaci.com/publicacoes>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; DERANI, Cristiane. Educação ambiental: caminho para uma consciência ecológica. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona (orgs.). **Perspectivas teórico-pragmáticas e debate crítico: pluralismo e diversidade na educação brasileira**. Maringá, PR: IDDM, 2018. p. 54-96. (Coleção Caminhos Metodológicos do Direito). Disponível em: <http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E BOOK 25 Perspectiva teorico Pragmaticas e Debate Critico.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; FERRACINI, Myrtha Wandersleben. Consciência e educação ambiental: uma análise no Curso de Direito da UFSC. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; DERANI, Cristiane (org.). **Educação ambiental**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. p. 61-108. Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GOLINHAKI, Jeciane. **Educação Jurídica Ativa**: caminhos para a docência na era digital. 2. ed. revista e atualizada. Florianópolis: Habitus, 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. A pesquisa em Direitos Humanos na educação superior: uma abordagem a partir do racionalismo crítico de Karl Popper. **Revista Direito & Paz**, Lorena (SP), UNISAL, n. 25, jul-dez. 2011. p. 357-384.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. **Conhecer Direito I**: A teoria do conhecimento no século XX e a ciência do Direito. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. O direito à educação: uma leitura garantista. In: CADEMARTORI, Luiz Henrique Urquhart; DUARTE, Francisco Carlos. **Constitucionalismo em debate**: uma homenagem aos 30 anos de pesquisa e docência de Sérgio Cademartori. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014. v. 2, p. 321-352.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. O racionalismo crítico de Karl Popper e a pesquisa em Direitos Humanos. In: HOLANDA, Ana Paula Araújo de et

al. **Direitos Humanos:** histórico e contemporaneidade. Fortaleza: Premium, OAB/CE; 2014. p. 325-345.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. O direito à educação superior na Constituição Brasileira de 1988: uma leitura garantista. In: SANTIAGO, Nestor Eduardo Araruna; SOUZA SILVA, Karine de. I Encontro de Internacionalização do CONPEDI: **Direito Constitucional Direito Internacional Direitos Humanos**. Barcelona: Ediciones Laborum, S.L.; 2015. v. 5. p. 117-148.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. O racionalismo crítico de Karl Popper e a pesquisa em segurança pública. In: TASCA, Jorge Eduardo; SILVA, Augusto César da; PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. **Pesquisa e inovação em segurança pública:** uma contribuição do Centro de Ensino da Polícia Militar de Santa Catarina. Florianópolis: Dois por Quatro, 2016. p. 65-82.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine; HEINEN, Luana Renostro. **Conhecer Direito II:** a Epistemologia Jurídica no Brasil. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. 384 p. Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito no Brasil:** diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. Florianópolis: Fund. Boiteux, 2002.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; LAPA, Fernanda Brandão. Educação em Direitos Humanos: marcos legais e (in)efetividade. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**, v. 4, n. 2, 2016. p. 181-226. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/158>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; LAPA, Fernanda Brandão. O que é ensinar Direitos Humanos? A educação em direitos humanos e suas diferentes nuances: formar o cidadão, formar o professor, formar o jurista. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite (orgs.). **Conhecer Direito IV:** Anais do II Encontro Brasileiro de Pesquisa, Educação e Epistemologia Jurídica [Educação em Direitos Humanos]. Chapecó, SC: Argos/Unochapecó, 2017. v. 1, p. 124-164. Disponível em: <https://arquivosbrasil.blob.core.windows.net/insulas/anexos/livro-1-438284.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; LAPA, Fernanda Brandão. O que é ensinar Direitos Humanos? A educação em direitos humanos e suas diferentes nuances: formar o cidadão, formar o professor, formar o jurista. In: Deodato José Ramalho; Marcelo Mota; Roberta Duarte Vargas (coord.). Ana Paula Araújo de Holanda; Bleine Queiroz Caúla, Valter Moura de Castro (org.). **Direitos Humanos:** histórico e contemporaneidade (Edição Especial pela VII Conferência Internacional de Direitos Humanos da OAB). Brasília: Conselho Federal da OAB, 2018. v. 3, p. 189-197.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; LAPA, Fernanda Brandão. Educação em Direitos Humanos: marcos legais e (in)efetividade. In: COSTA, Fabrício Veiga; MOTTA, Ivan Dias da; FREITAS, Sérgio Henriques Zandona (orgs.). **Conjecturas e proposições críticas sobre a educação e o ensino jurídico no Brasil**. Maringá, PR: IDDM, 2018. p. 105-162. (Coleção Caminhos Metodológicos do Direito). Disponível em: http://www.uit.br/mestrado/images/publicacoes/E_BOOK_Conjecturas_Proposicoes_Educacao_Ensino_Juridico_Brasil_24.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. Formação profissional, Núcleo de Prática Jurídica e método EARP como alternativa para as práticas simuladas. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; SANCHES, Samyra Haydée Dal Farra Napolini; VERONESE AGUIAR, Alexandre Kehrig. **Direito, Educação, Ensino e Meto-**

dologia Jurídicos. Florianópolis: CONPEDI, 2014. p. 352-381. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=02923027376e61c1>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. Da liberdade de cátedra à liberdade acadêmica: alcance e limites da liberdade docente na Constituição Federal de 1988. In: CAÚLA, Bleine Queiroz et al. (org.). **Diálogo ambiental, constitucional e internacional**. Fortaleza: Premium, 2014. v. 2. p. 213-238. Disponível em: <http://www.dialogoaci.com/publicacoes>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MEIRA, Danilo Christiano Antunes. O método EARP como possibilidade para uma educação jurídica crítica. In: MEZZARROBA, Orides. **Direito**; TAVARES NETO, José Querino; VASCONCELOS, Silvia Andréia. **Direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos**. Florianópolis: CONPEDI, Fundação Boiteux, 2013. p. 290-308. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=e2e1cbe72ab1192e>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MEIRA, Danilo Christiano Antunes. A formação profissional das disciplinas do Eixo Fundamental: o exemplo do conceito de justiça nos livros de Processo Civil e Teoria do Direito. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, v. 3, n. 2, jul./dez. 2017. p. 1-16. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2017.v3i2.2223>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; OLIVEIRA, Amanda Muniz. A liberdade acadêmica no direito brasileiro: fundamentos e abrangência. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza, Uni-Christus, a. 17, n. 25, maio/ago. 2019. p. 158-176. Disponível em: <http://periodicos.unichristus.edu.br/index.php/opiniaojuridica/article/view/2315>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. ROCHA, Adriana de Lacerda. Ciclo da Prática Pedagógica Reflexiva e planejamento educacional. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, v. 3, n. 1, jan./jun. 2017. p. 120-145. Disponível em: <http://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/2066/pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito – limites e possibilidades. 2. ed. revista e atualizada. Florianópolis, SC: Habitus, 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima (org.). **Educação jurídica**. 3ª ed. corrigida. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2014. Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; DERANI, Cristiane (org.). **Educação ambiental**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. Disponível em: http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819. Acesso em: 21 jun. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite (org.). **Conhecer Direito IV**: [Educação em Direitos Humanos]. 2. ed. revisada e atualizada. Chapecó, SC: Argos/Unochapecó, 2017. v. 1. Disponível em: <https://arquivosbrasil.blob.core.windows.net/insulas/anexos/livro-1-438284.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

TAGLIAVINI, João Virgílio; SANTOS, João Luiz Ribeiro (coord.). **Educação jurídica em questão**: desafios e perspectivas a partir das avaliações. São Paulo: OAB-SP, 2013. Disponível em: <http://www.educadireito.com.br/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL). Centro de Ciências da Saúde. Curso de Medicina. **Problem Based Learning**. Originalmente disponível em: <http://www.>

uel.br/ccs/pbl. Acesso em: 21 ago. 2005, 21:16. [O conteúdo originalmente acessado não se encontra mais disponível no endereço indicado].

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VILLELA, João Baptista. Ensino do Direito: equívocos e deformações. **Educação**, Brasília, MEC, v. 3, n. 12, p. 40-8, abr./jun. 1974.

WARAT, Luis Alberto; CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. **Ensino e saber jurídico**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.

APÊNDICE 1

CURRÍCULO MÍNIMO DOS CURSOS DE DIREITO

COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO DE DIREITO (componentes obrigatórios com base nas DCNs e demais legislação aplicável)			
COMPONENTE		BASE LEGAL	DESDOBRAMENTO
Conteúdos	Formação geral	Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 2º, II, art. 3º, art. 5º, I)	• não há conteúdos obrigatórios específicos • sólida formação geral e humanística • elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação • estudos que envolvam saberes de outras áreas formativas
Conteúdos	Formação técnico-jurídica	Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 2º, II, art. 5º, II – com a redação atribuída pela Resolução CNE/CES nº 2/2021)	• Teoria do Direito • Direito Constitucional • Direito Administrativo • Direito Tributário • Direito Penal • Direito Civil • Direito Empresarial • Direito do Trabalho • Direito Internacional • Direito Processual • Direito Previdenciário • Direito Financeiro • Direito Digital • Formas Consensuais de Solução de Conflitos

Conteúdos	Formação prático-profissional	Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 2º, II, art. 5º, III – com a redação atribuída pela Resolução CNE/CES nº 2/2021)	• não há conteúdos obrigatórios específicos • integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas
Conteúdos	Educação para a Cidadania (transversais obrigatórios) Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 2º, § 4º)	Constituição Federal (art. 225, § 1º, VI) Lei nº 9.795/1999 Decreto nº 4.281/2002 Resolução CNE/CP nº 2/2012	• educação ambiental
		Lei nº 9.503/1997 (CNT), art. 76	• educação para o trânsito
		Lei nº 10.741/2003, art. 22	• educação para a terceira idade
		Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), art. 8º, IX Resolução CNE/CP nº 1/2004	• educação das relações étnico-raciais
		Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), art. 8º, IX Resolução CNE/CP nº 1/2012	• educação em direitos humanos
		Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), art. 8º, IX	• educação em equidade de gênero • problema da violência familiar e contra a mulher

	Educação para a Cidadania (transversais obrigatórios) Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 2º, § 4º)	Lei nº 12.965/2014 (Marco Civil da Internet), art. 26	• educação digital
		Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), art. 28, III, XII e XIV Decreto nº 5.626/2005, art. 3º, § 2º	• educação inclusiva • temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento • ensino de Libras e Sistema Braille
Competências	Formação geral	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 3º	• apresentar sólida formação geral e humanística • possuir capacidade de análise • interpretar e valorar os fenômenos sociais • possuir postura reflexiva e visão crítica • deter aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica • estar capacitado para desenvolver a cidadania
		Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, III	• comunicar-se com precisão (de forma oral e escrita)
		Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, VI	• desenvolver a cultura do diálogo
		Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, X	• aceitar a diversidade e o pluralismo cultural
		Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, XI	• compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica

Competências	Formação geral	Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 5º, III – com a redação atribuída pela Resolução CNE/CES nº 2/2021)	• estar digitalmente letrado • conhecer práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação
		Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, XIV	• desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos
Competências	Formação técnico-jurídica	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 3º	• dominar os conceitos e a terminologia jurídica • interpretar e valorar os fenômenos jurídicos • dominar as formas consensuais de composição de conflitos
		Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, I	• interpretar o direito nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber
		Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, II	• ler e compreender textos, atos e documentos jurídicos
		Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, IV	• dominar instrumentos da metodologia jurídica • compreender conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito
		Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, V	• desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito
		Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, VII	• compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos

Competências	Formação técnico-jurídica	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, XII	dominar tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito
		Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, XIV	apreender conceitos deontológico-profissionais (ética profissional)
Competências	Formação prático-profissional	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 3º	- argumentar com base na interpretação e valoração dos fenômenos jurídicos e sociais - exercer o Direito e prestar a justiça
		Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, I	- aplicar o direito nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber - articular conhecimento teórico com a resolução de problemas
		Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, II	- elaborar textos, atos e documentos jurídicos - utilizar devidamente as normas técnico-jurídicas relativas à elaboração textos, atos e documentos jurídicos
		Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, IV	aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito
		Resolução CNE/ CES nº 5/2018, art. 4º, V	propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito
		Resolução CNE/ CES nº 5/2018, art. 4º, VI	usar meios consensuais de solução de conflitos
		Resolução CNE/ CES nº 5/2018, art. 4º, VII	pesquisar e utilizar o Direito e suas fontes

Competências	Formação prático-profissional	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, VIII	• atuar de forma adequada em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais • utilizar devidamente processos, atos e procedimentos jurídicos
		Resolução CNE/ CES nº 5/2018, art. 4º, IX	• utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas
		Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 4º, XIII	• trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar
		Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 5º, III – com a redação atribuída pela Resolução CNE/CES nº 2/2021)	• estar digitalmente letrado • dominar práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação
Atividades	Prática Jurídica	Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 5º e § 1º) – tema transversal	• formação prático-profissional • resolução de problemas
		Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 6º e §§ 1º a 6º – NPJ)	• formação prático-profissional • serviços de assistência jurídica • práticas simuladas • práticas reais • estágios supervisionados • resolução consensual de conflitos • práticas de tutela coletiva • prática do processo judicial eletrônico

Atividades	Prática Jurídica	Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 5º, III – com a redação atribuída pela Resolução CNE/CES nº 2/2021)	• práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação
Atividades	Trabalho de Curso	Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 11)	• pesquisa • pesquisa e extensão
Atividades	Extensão Lei nº 9.394/1996 (LDB, art. 43, III)	Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 7º)	• clínicas • projetos
		Resolução CNE/CES nº 7/2018 (art. 8º)	• programas • projetos • cursos e oficinas • eventos • prestação de serviços
Atividades	Complementares	Resolução CNE/CES nº 5/2018 (art. 8º)	• objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando • possibilitam o reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, habilidades e competências, obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico • estimulam atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras

APÊNDICE 2

ELEMENTOS OBRIGATÓRIOS DO PPC

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE DIREITO (elementos obrigatórios com base nas DCNs, demais legislação aplicável e sistema de avaliação)		
ELEMENTOS	PREVISÃO	DESDOBRAMENTO
Contextualização e apresentação do curso	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 2º, I, art. 2º, § 1º, I, II, III	• integração institucional, geográfica, política e social • planejamento estratégico • concepção, objetivos e vocação do curso • perfil do formando • condições objetivas de oferta
	Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação	• número de vagas
Componentes curriculares (inclui matriz curricular, ementário e detalhamento de todos os componentes)	Resolução CNE/CES nº 5/2018 (com as alterações introduzidas pela Resolução CNE/CES nº 2/2021), art. 2º, II, art. 2º, § 4º, art. 3º, art. 5º, I, II, III, art. 5º, §§ 2º, 3º, art. 9º	• conteúdos ◦ perspectiva formativa geral ◦ perspectiva formativa técnico-jurídica ◦ perspectiva formativa prático-profissional ◦ educação para a cidadania – temas transversais obrigatórios previstos em legislação específica (ver quadro de componentes curriculares obrigatórios)
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 2º, II, art. 3º, art. 4º, I a XIV, art. 5º, III <i>in fine</i>	• competências ◦ cognitivas ◦ instrumentais ◦ interpessoais

Componentes curriculares (inclui matriz curricular, ementário e detalhamento de todos os componentes)	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 2º, III, IV, VI, art. 2º, IX, X, XI, XII, art. 2º, § 3º, art. 5º, III, art. 5º, § 1º, art. 6º e §§ 1º a 6º, art. 7º, art. 8º e parágrafo único, art. 9º, art. 11	• atividades ◦ prática jurídica (incluídos os estágios supervisionados) ◦ trabalho de curso ◦ complementares ◦ extensão ◦ aproximação profissional (quando houver) ◦ didático-formativas (quando houver)
	Lei nº 9.394/1996 – LDB (art. 43, VII) Resolução CNE/CES nº 7/2018	• extensão
	Portaria MEC n. 2.117/2019	• disciplinas na modalidade à distância
	Lei nº 10.861/2004 (art. 5º, § 5º)	• Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)
	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 2º, VII, VIII, art. 2º, § 1º, IV, art. 12, art. 13	• cargas horárias e organização acadêmica ◦ regime acadêmico de oferta ◦ cargas horárias dos conteúdos e atividades curriculares ◦ carga horária de integralização do curso ◦ tempo de duração do curso
	Resoluções CNE/CES nº 2/2007 e nº 3/2007	• carga horária do curso • tempo de duração do curso
	Lei nº 9.394/1996 – LDB (art. 47 e § 2º)	• número de dias letivos

Didáticos, integrativos e administrativos	Resolução CNE/CES nº 5/2018, art. 2º, V, VI, VIII, IX, art. 2º, §§ 2º e 3º, art. 3º, parágrafo único, art. 5º, §§ 1º e 2º	- planejamento do processo de ensino-aprendizagem - metodologias (ativas) de ensino-aprendizagem - interdisciplinaridade - incentivo à inovação - integração entre teoria e prática - incentivo à pesquisa e à extensão e sua integração com o ensino - integração com a pós-graduação - mobilidade nacional e internacional - estratégias de internacionalização
	Constituição Federal, art. 205	desenvolvimento integral da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho
	Portaria MEC nº 2.117/2019 (art. 2º, § 1º, art. 4º, art. 5º)	metodologias utilizadas nas disciplinas oferecidas na modalidade à distância
	Lei nº 9.394/1996 – LDB (art. 47 e § 2º)	possibilidade de reduzir a duração do curso para alunos com extraordinário aproveitamento
	Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação	- metodologias (em geral) de ensino-aprendizagem - apoio ao discente - gestão do curso - atividades de tutoria (oferta e domínio dos conteúdos e competências necessários por parte da equipe de tutoria) - políticas institucionais adotadas para ensino, pesquisa e extensão - material didático - Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem - Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Avaliação	Resolução CNE/CES n.º 5/2018, art. 2º, V, art. 2º, § 1º, VII, art. 10	- formas de avaliação do ensino e da aprendizagem - formas específicas e alternativas de avaliação interna e externa
	Lei n.º 10.861/2004	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)
	Portaria MEC n.º 1.428/2018 (art. 9º)	avaliação presencial das disciplinas na modalidade à distância
	Resolução CNE/CES n.º 7/2018 (art. 10, art. 11, art. 12)	avaliação da extensão extensão
	Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação	procedimentos de acompanhamento e de avaliação do processo de ensino-aprendizagem

**ELEMENTOS DO APÊNDICES DO
PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO OUTRAS NORMAS VI-
GENTES**

ATIVIDADE	ELEMENTO A SER INCLUÍDO NO PROJETO PEDAGÓGICO
Núcleo de Práticas Jurídicas	Regulamento do Núcleo de Práticas Jurídicas
Trabalho de Curso	Regulamento do Trabalho de Curso
Atividades Complementares	Regulamento das Atividades Complementares
Extensão	Regulamento da Extensão
Projeto Integrador (quando houver)	Regulamento do Projeto Integrador (quando houver)

ELEMENTOS COMPLEMENTARES DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO		
ELEMENTOS	PREVISÃO	DESDOBRAMENTO
Corpo docente (docentes regulares e tutores) Gestão do curso	Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação	• Núcleo Docente Estruturante (NDE) • equipe multidisciplinar • colegiado de curso (composição e atuação) • coordenador (atuação e disponibilidade) • <i>composição, regime de trabalho e titulação (docentes e tutores)</i> • atividades de tutoria e interação dos tutores entre si e com os demais docentes e coordenação do curso • experiência docente (educação básica, superior, à distância), como tutor e profissional • produção científica, cultural, artística ou tecnológica
Infraestrutura	Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação	• Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) e outros ambientes profissionais vinculados ao curso • salas de aula • sala coletiva de professores • espaço de trabalho para o coordenador • espaço de trabalho para professores de TI • laboratórios didáticos de formação básica e de formação específica • equipamentos de informática • bibliografia básica e complementar (relação por unidade curricular) • processo de controle de produção ou distribuição de material didático (logística) • Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

APÊNDICE 3

ESTRUTURA DO PPC

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO (estrutura proposta com base nas DCNs, demais legislação aplicável e sistema de avaliação)	
COMO REDIGIR CADA ITEM DO PPC	
Cada um dos elementos que integram o PPC deve conter sua descrição e sua forma de operacionalização (como será efetivamente implantado e trabalhado no curso real).	
CONTEXTUALIZAÇÃO A APRESENTAÇÃO	
ELEMENTO	DESDOBRAMENTO
Contextualização	• integração institucional, geográfica, política e social • planejamento estratégico
Apresentação	• concepção, objetivos e vocação do curso • perfil do formando • número de vagas • condições objetivas de oferta • cargas horárias e organização acadêmica ◦ regime acadêmico de oferta ◦ cargas horárias dos conteúdos e atividades curriculares ◦ carga horária de integralização do curso ◦ tempo de duração do curso ◦ número de dias letivos ◦ possibilidade de reduzir a duração do curso para alunos com extraordinário aproveitamento

COMPONENTES CURRICULARES E SUA ORGANIZAÇÃO NA MATRIZ CURRICULAR	
ELEMENTO	DESDOBRAMENTO
Conteúdos obrigatórios previstos nas DCNs	Perspectiva formativa geral • elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, abrangendo estudos que envolvam saberes dessas áreas formativas • elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento das ciências sociais, abrangendo estudos que envolvam saberes dessas áreas formativas • elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que envolvam saberes dessas áreas formativas
	Perspectiva formativa técnico-jurídica • Teoria do Direito • Direito Constitucional • Direito Administrativo • Direito Tributário • Direito Penal • Direito Civil • Direito Empresarial • Direito do Trabalho • Direito Internacional • Direito Processual • Direito Previdenciário • Direito Financeiro • Direito Digital • Formas Consensuais de Solução de Conflitos
	Perspectiva formativa prático-profissional • atividades de formação profissional • serviços de assistência jurídica • domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica • práticas de solução consensual de conflitos, tutelas coletivas e processo eletrônico • letramento digital • práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação

Conteúdos não obrigatórios	• conteúdos escolhidos pela IES considerando sua vocação, os objetivos definidos para o curso e o perfil desejado para o egresso (quando houver) • Projeto Integrador (PI) (quando houver)
Temas transversais obrigatórios previstos em legislação específica	Educação para a cidadania • educação ambiental • educação para o trânsito • educação para a terceira idade • educação das relações étnico-raciais • educação em direitos humanos • educação em equidade de gênero + problema da violência familiar e contra a mulher • educação digital • educação inclusiva
Outros componentes curriculares previstos na legislação vigente	• disciplina optativa de Libras e Sistema Braille (obrigatório) • Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (obrigatório) • disciplinas na modalidade à distância (obrigatório, quando houver)
Competências obrigatórias previstas nas DCNs	Cognitivas • apresentar sólida formação geral e humanística • possuir capacidade de análise, postura reflexiva e visão crítica • compreender e dominar os conceitos e a terminologia jurídicos, os conceitos deontológico-profissionais (ética profissional) e as estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito • conhecer o direito nacional, observados, quando couber, a experiência estrangeira e direito comparado • ler e compreender textos, atos e documentos jurídicos • compreender e dominar a hermenêutica, a interpretação e a metodologia jurídicas e as tecnologias e métodos necessários à permanente compreensão e aplicação do Direito • dominar as formas consensuais de composição de conflitos • compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica • deter aptidão (conhecer conteúdos e metodologias) para a aprendizagem autônoma e dinâmica • possuir letramento digital

Competências obrigatórias previstas nas DCNs	Instrumentais • pesquisar e utilizar o Direito e suas fontes • ler e compreender textos, atos e documentos jurídicos • interpretar e aplicar o direito nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber • utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas • comunicar-se com precisão (de forma oral e escrita) • elaborar textos, atos e documentos jurídicos • utilizar devidamente as normas técnico-jurídicas relativas à elaboração textos, atos e documentos jurídicos • articular conhecimento teórico com a resolução de problemas • aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito • interpretar e valorar os fenômenos sociais e os fenômenos jurídicos • argumentar com base na interpretação e valoração dos fenômenos jurídicos e sociais • desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito • utilizar a hermenêutica, a interpretação e a metodologia jurídicas e as tecnologias e métodos necessários à permanente compreensão e aplicação do Direito • utilizar, nas atividades jurídico-profissionais, as práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação • propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito • utilizar, devidamente, processos, atos e procedimentos jurídicos • utilizar meios consensuais de solução de conflitos • atuar de forma adequada em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais • aprender de forma autônoma e dinâmica • trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar
	Interpessoais • desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos • estar capacitado para desenvolver a cidadania • desenvolver a cultura do diálogo • aceitar a diversidade e o pluralismo cultural • trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar

Competências não obrigatórias	• competências escolhidas pela IES considerando sua vocação, os objetivos definidos para o curso e o perfil desejado para o egresso (quando houver)
Atividades obrigatórias previstas nas DCNs	• prática jurídica (incluindo os estágios supervisionados) • trabalho de curso • complementares • extensão
Atividades não obrigatórias previstas nas DCNs	• aproximação profissional (quando houver) • didático-formativas (quando houver)
Currículo	• matriz curricular • quadro demonstrativo de cumprimento da DCNs e demais legislação aplicável • ementário
Regulamentos	• Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) • Trabalho de Curso (TC) • Atividades Complementares (AE) • Atividades de Extensão (AE) • Projeto Integrador (PI) (quando houver)
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	
ELEMENTO	DESDOBRAMENTO
Planejamento didático-pedagógico do curso	• gestão do curso • apoio ao discente • material didático • planejamento do processo de ensino-aprendizagem • metodologias (em geral) de ensino-aprendizagem • metodologias (ativas) de ensino-aprendizagem na relação entre teoria e prática • resolução de problemas (em todo o processo de ensino-aprendizagem – prática jurídica transversal) • metodologias utilizadas nas disciplinas oferecidas na modalidade à distância • Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem • Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) • atividades de tutoria (oferta e domínio dos conteúdos e competências necessários por parte da equipe de tutoria)

Planejamento didático-pedagógico do curso	• interdisciplinaridade • incentivo à inovação • integração entre teoria e prática • incentivo (políticas institucionais) à pesquisa e à extensão e sua integração com o ensino • integração com a pós-graduação (quando for o caso) • mobilidade nacional e internacional • estratégias de internacionalização (quando for o caso)
Avaliação institucional e do processo de ensino-aprendizagem	• formas específicas e alternativas de avaliação interna e externa • Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) • procedimentos de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem • formas de avaliação do ensino e da aprendizagem • avaliação da formação prático-profissional (aquisição e desenvolvimento gradativo das competências) • avaliação da extensão • avaliação do trabalho de curso • avaliação das disciplinas e atividades na modalidade à distância
RECURSOS HUMANOS E INFRAESTRUTURA	
ELEMENTO	DESDOBRAMENTO
Corpo docente e gestão do curso	• Núcleo Docente Estruturante (NDE) • colegiado de curso (composição e atuação) • coordenador (atuação e disponibilidade) • equipe multidisciplinar • Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) • composição, regime de trabalho e titulação (docentes e tutores) • atividades de tutoria e interação dos tutores entre si e com os demais docentes e coordenação do curso • experiência docente (educação básica, superior, à distância), como tutor e profissional • produção científica, cultural, artística ou tecnológica do corpo docente

Infraestrutura disponibilizada para o curso	• salas de aula • Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) e outros ambientes profissionais vinculados ao curso • sala coletiva de professores • espaço de trabalho para o coordenador • espaço de trabalho para professores de TI • laboratórios didáticos de formação básica e de formação específica • equipamentos de informática • bibliografia básica e complementar (relação por unidade curricular) • processo de controle de produção ou distribuição de material didático (logística)
--	---

UMA NOVA ESTRUTURA PARA A EDUCAÇÃO JURÍDICA²⁷

Considerando as grandes mudanças e desafios do mundo contemporâneo, frente à chegada da era do conhecimento, no âmbito da formação jurídica, a estratégia tradicional de atualizar os cursos de Direito, via inclusão de novos conteúdos, é insuficiente. Sugere-se refundar a educação jurídica, nos seguintes termos:

- a) o bacharelado em Direito (formação teórica de 3 a 4 anos) prepararia para atividades básicas, de cunho generalista; quem concluisse essa etapa poderia ocupar funções que demandam conhecimento jurídico, mas não exigem formação técnico-jurídica aprofundada (escrivães de cartórios, oficiais de justiça, etc.);
- b) os estágios profissionais ou escolas profissionais (formação prática de 1 a 2 anos) preparariam para o exercício de atividades profissionais de natureza técnico-jurídica, mais especificamente a advocacia, mas apenas no plano geral (justiça comum de primeiro grau ou em atividades extrajudiciais não complexas);
- c) as residências jurídicas (formação prática especializada – pós-graduação *lato sensu* profissional – de no mínimo 2 anos) preparariam para as carreiras de Estado (ministério público, advocacia pública e magistratura) e para a advocacia junto aos tribunais e em atividades extrajudiciais mais complexas; apenas quem tivesse realizado estágio profissional ou cursado escola profissional poderia ingressar nas residências jurídicas;
- d) a pós-graduação (*lato e stricto sensu*, profissional e acadêmica) prepararia para as especialidades no âmbito das carreiras e para o exercício do magistério jurídico.

Essa opção implicaria também mudanças no âmbito das exigências para o ingresso no mercado de trabalho e no exame de ordem (que teria de adotar exames diferentes para os diferentes exercícios profissionais indicados nas letras “b” e “c”). O ideal seria que o exer-

27 Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Seção de Santa Catarina (SC). Comissão de Educação Jurídica (CEJ) – Gestão 2016-2018. Educação jurídica e formação profissional no Brasil: tópicos para pensar o profissional do Direito na Era do Conhecimento. **Revista Digital da Comissão da OAB/SC**. Disponível em: http://www.oab-sc.org.br/arquivo/update/331_58_5ba-513fdcd31e.PDF

cício especializado exigisse também formação própria, não bastando a formação genérica, promovendo, assim, a necessária adequação nos meios de habilitação para o exercício profissional.

É imprescindível, na era do conhecimento, que a Educação Jurídica passe a privilegiar o desenvolvimento de competências e habilidades, trabalhando com metodologias ativas e resolução de problemas, além de colocar o aluno em contato com o mundo profissional real desde o início do curso. Pensando em termos de formação integral, será necessário que os cursos de Direito produzam uma séria reflexão sobre *inteligência artificial, cultura da paz, respeito às diferenças e ecologia*, bem como preparem adequadamente seus egressos para trabalhar com novas tecnologias e instrumentos extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos e na defesa dos direitos de todos os humanos e da preservação do meio ambiente.

Relativamente à preocupação com a oferta indiscriminada de cursos e vagas, a solução do problema, preservando a liberdade de ensinar garantida pela Constituição Federal, passa por ampliar as exigências legais para a abertura de cursos superiores. Uma decisão, em termos de política educacional, que reduziria muito a possibilidade de oferta e aumentaria a qualidade, seria incluir na LDB uma exigência de no mínimo 50% de mestres e doutores em cursos isolados, 75% em centros universitários e 100% em universidades.

O objeto deste livro são as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Direito definidas na Resolução CNE/CES n.º 5/2018. O seu texto está dividido em quatro capítulos ao longo dos quais o currículo e o projeto pedagógico desses cursos são estudados à luz das novas diretrizes. O seu conteúdo é fruto de mais de 30 anos de pesquisas e reflexões do autor sobre a educação jurídica e o Direito Educacional. Assim, atualiza e consolida publicações anteriores sobre o tema, constituindo uma síntese da sua produção e uma revisão de algumas posições anteriormente assumidas. Em termos práticos, contém um conjunto de orientações e sugestões para a elaboração e revisão dos projetos pedagógicos e dos currículos plenos dos cursos. Os Cursos de Direito, nesta obra, são pensados para, além de atenderem às exigências legais, propiciarem uma formação profissional voltada para o futuro. É uma leitura indicada para todos os docentes dos Cursos de Direito e essencial para aqueles professores que ocupam as coordenações de cursos e compõem os seus núcleos docentes estruturantes.